

KELLERMANN DOS SANTOS  
TATIANA SILVA DE SOUSA  
GISELE GARZON ALVES

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRÁTICA

ESTRATÉGIAS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO REAL



**Kellermann dos Santos  
Tatiana Silva de Sousa  
Gisele Garzon Alves  
(Org.)**

**EDUCAÇÃO  
INCLUSIVA NA  
PRÁTICA: Estratégias  
para uma Transformação  
Real**

**EDITORA BONÊT  
2026**

[www.editorabonet.com.br](http://www.editorabonet.com.br)  
[editorial@editorabonet.com.br](mailto:editorial@editorabonet.com.br)  
<https://www.instagram.com/editorabonet/>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação inclusiva na prática [livro eletrônico] :  
estratégias para uma transformação real /  
Kellermann dos Santos, Tatiana Silva de Sousa,  
Gisele Garzon Alves (org.). -- 1. ed. --  
Três Lagoas, MS : Editora Bonêt, 2026. --  
(Docência e seus desafios ; 5)  
PDF

ISBN 978-65-82701-03-0

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Escola -  
Histórias 4. Prática pedagógica 5. Transformação  
I. Santos, Kellermann dos. II. Sousa, Tatiana Silva  
de. III. Alves, Gisele Garzon. IV. Série.

26-341996.0

CDD-370.115

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação inclusiva 370.115

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

[DOI - 10.29327/5798134](https://doi.org/10.29327/5798134)



*Acesse nosso site e saiba como publicar seu livro*

## Conselho Editorial

Prof. Dr. Adelino Francklin  
Profa. Dra. Adriene Sttéfane Silva  
Profa. Dra. Ana Paula Duarte  
Prof. Dr. Armino Quillici Neto  
Prof. Dr. Edson de Sousa Brito  
Prof. Dr. Egberto Pereira dos Reis  
Prof. Ph.D Elias Rocha Gonçalves  
Prof. Dr. Camilo Lelis Jota Pereira  
Profa. Dra. Cintia Cargnin Cavalheiro Ribas  
Profa. Ma. Isabella Capistrano  
Profa. Dra. Juliana Bulgarelli  
Profa. Dra. Monaliza Angélica Santana

**Editora Chefe** Profa. Doutoranda Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito

**Arte da capa** Editora Bonêt

**Diagramação** Editora Bonêt

**Organizadores** Kellermann dos Santos  
Tatiana Silva de Sousa  
Gisele Garzon Alves

**Revisão final** A revisão linguística e ortográfica, assim como o conteúdo publicado são de responsabilidade dos autores



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial Não Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Bonêt pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos/as autores/as. A Editora Bonêt, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz processo de seleção de todos os manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.



## SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DESTE LIVRO



**Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva pela UNESP - Universidade Estadual Paulista (2025). Graduado em Letras pelo Centro Universitário Unimódulo (2007). Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (FACDOT - 2011). Pós-Graduado em Formação Docente para atuação em EAD pela UNIDERP (2009). Pós-Graduado em Gestão Escolar, Metodologia nas Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental e em Psicopedagogia Clínica pela (FCE - 2013). Foi de (2011 a 2013) tutor nos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Braz Cubas. Tem ampla experiência desde 2005 na área de Língua Portuguesa, Inglesa, Literatura, Redação e Recuperação na aprendizagem, tendo atuado na rede estadual, municipal e privada de ensino. Foi de 2013 a 2018 Gestor Pedagógico e Docente do núcleo de Pós-Graduação da Faculdade Campos Elíseos e dos cursos preparatórios para concursos públicos docentes da Phoenix Educacional de Caraguatatuba/SP. É PEB I, séries iniciais, efetivo da rede municipal de educação de Caraguatatuba/SP. Foi Professor Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola da rede municipal de Educação de Caraguatatuba/SP. Tem ênfase em Educação, Formação de professores e Metodologia do Ensino. Possui o título honorífico de Comendador.





**Tatiana Silva de Sousa**

Estudante do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva -PROFEI (2025). Licenciada em Matemática pela Faculdade da Região dos Lagos/Ferlagos (2010), Pedagogia/Faculdade UNIMES (2018), Pós-Graduada em Novas Tecnologias no Ensino da Matemática-UFF (2013), Educação Especial/Faveni (2022), Psicopedagogia/Faculdade de Educação São Luís (2024). Foi professora II/ Matemática nos municípios de Cabo Frio-RJ e Armação dos Búzios-RJ no período de 2013 a 2020. Atualmente é professor II/Sala de Recursos no município de Iguaba Grande-RJ e professor I/Sala de Recursos no município de Cabo Frio-RJ.



**Gisele Garzon Alves**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos(2005), graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Cidade de São Paulo(2021), especialização em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho(2014), especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá(2014) e especialização em Planejamento, Implementação E Gestão Da Educação A Distância pela Universidade Federal Fluminense(2016). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Jandira. Atuando principalmente nos seguintes temas: Programa informativo inclusivo, Formação Continuada, Educação Inclusiva.





## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>07</b>
----------------------	-----------

### **CAPÍTULO 01**

<b>TRAÇOS DE INCLUSÃO: o desenho infantil como caminho para a aprendizagem e a expressão.....</b>	<b>09</b>
---	-----------

Kellermann dos Santos

Gisele Garzon Alves

DOI - 10.29327/5798134.1-1

### **CAPÍTULO 02**

<b>O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO REFORÇO DE APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES.....</b>	<b>23</b>
---	-----------

Daysi Marli Fernandes Urbano

Mateus Souza De Oliveira

DOI - 10.29327/5798134.1-2

### **CAPÍTULO 03**

<b>A GESTÃO ESCOLAR COMO PILAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: caminhos para a transformação da escola comum .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

Kellermann dos Santos

DOI - 10.29327/5798134.1-3

### **CAPÍTULO 04**

<b>DOCÊNCIA EM REDE: o PEI digital na construção de práticas pedagógicas inclusivas .....</b>	<b>58</b>
---	-----------

Kellermann dos Santos

Gisele Garzon Alves

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

DOI - 10.29327/5798134.1-4



## CAPÍTULO 05

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERNACIONAL: avaliação, ambientes e práticas pedagógicas na Cubitt Town Primary School ..... 71

Maria Sílvia Bacila

DOI - 10.29327/5798134.1-5

## CAPÍTULO 06

### A PEDAGOGIA DO OLHAR: Uma Análise Narrativa da Infância e Inclusão em Quatro Obras Cinematográficas ..... 84

Gabriel Palacio Serqueira

Raquel Filgueira Silva

Jéssica Aparecida Barbosa de Souza

Danubia Brito de Oliveira Spigotti

Dr. Edson de Sousa Brito

DOI - 10.29327/5798134.1-6

## CAPÍTULO 07

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PRÁXIS LIBERTADORA ..... 101

Alessandra de Magalhães Ciaca

Gisele Garzon Alves

Kellermann dos Santos

DOI - 10.29327/5798134.1-7

## CAPÍTULO 08

### FORMAÇÃO INCLUSIVA DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ENSINO PÚBLICO: desafios da Docência Universitária frente a Política Nacional de Educação Especial ..... 108

Prof<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Natane Barbosa Barcelos

DOI - 10.29327/5798134.1-8

## CAPÍTULO 09

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: convergências, contradições e desafios contemporâneos ..... 116

Gisele Garzon Alves

Kellermann dos Santos

Tatiana Silva Sousa

DOI - 10.29327/5798134.1-9



## CAPÍTULO 10

### DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: potencialidades para os anos finais do Ensino Fundamental ..... 123

Alessandra de Magalhães Ciaca

Kellermann dos Santos

Gisele Garzon Alves

DOI - [10.29327/5798134.1-10](https://doi.org/10.29327/5798134.1-10)

## CAPÍTULO 11

### A MÚSICA COMO MEDIADORA DA INTERAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..... 133

Yasmin Naomi Hassunuma

Juliana Arantes

Julio Cesar David Pereira

Vanessa Baroli Barbosa de Oliveira

Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra Ferreira

DOI - [10.29327/5798134.1-11](https://doi.org/10.29327/5798134.1-11)

## CAPÍTULO 12

### MÚSICA E ARTE COMO MEDIADORES NA INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA ..... 144

Maria José dos Santos Vertuan

DOI - [10.29327/5798134.1-12](https://doi.org/10.29327/5798134.1-12)





## PRÉFACIO

A educação inclusiva é a compreensão de que a diversidade está presente no espaço escolar e para isso é preciso garantir que as práticas pedagógicas inclusivas estejam presentes no ambiente escolar diariamente, mesmo com os desafios da realidade escolar. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) novas perspectivas inclusivas surgem possibilitando um novo olhar entre o direito assegurado e a prática inclusiva que nasce esta obra: *Educação Inclusiva na Prática: Estratégias para uma Transformação Real*.

Este livro foi idealizado para que os profissionais da educação e pesquisadores acadêmicos possam refletir sobre a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois mais que entender os conceitos sobre a temática é necessário abrir caminhos reais e possíveis para que a educação inclusiva seja uma prática social transformadora para a vida dos estudantes, que seja dialógica entre os profissionais da educação visando o fortalecimento do compromisso coletivo e com a justiça social, pois os estudos aqui apresentados estão fundamentados em experiências, pesquisas e vivências dos autores no chão da escola.

O desenvolvimento desta obra foi marcado pelas experiências em sala de aula e pelas inquietações que sempre emergem diante das demandas diárias, pois ensinar na e para a diversidade é um grande desafio. Assim durante o processo de escrita foi necessário um diálogo permanente com a realidade escolar por meio dos relatos, observações e estudos teóricos, sempre pautados de que a inclusão na escola é de ação consciente, de um bom planejamento e da mudança de postura de todos. Cada capítulo foi construído com o propósito de dialogar diretamente com o leitor que também possui seus desafios cotidianos na sala de aula.

Este prefácio é também um convite para que você leitor seja um profissional protagonista numa escola que atua democraticamente e que possui o compromisso em



transformar vidas, pois a transformação real depende do compromisso coletivo e da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Assim os autores compartilham ao longo dos capítulos, não somente os saberes, mas a convicção de que é por meio de uma educação para a diversidade que se alcança a qualidade, pois a escola é um espaço emancipador, acolhedor e de pertencimento.

Que a leitura deste livro provoque, inspire, mobilize e contribua com o compromisso de uma educação que jamais segregue, silencie e exclua.

*Kellermann dos Santos*  
*Gisele Garzon Alves*  
*Tatiana Silva Sousa*  
**Organizadores**



**CAPÍTULO 01****TRAÇOS DE INCLUSÃO:****o desenho infantil como caminho para a aprendizagem e a expressão****Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)**Gisele Garzon Alves**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/3392880011834158>[gisele.garzon@unesp.br](mailto:gisele.garzon@unesp.br)DOI - [10.29327/5798134.1-1](https://doi.org/10.29327/5798134.1-1)**Resumo**

Este trabalho surgiu da necessidade de se conhecer um pouco mais do universo artístico do mundo infantil, visto que quando a criança desenha ela está de certa forma expressando seus sentimentos e se incluindo no espaço tempo e escola. O objetivo deste artigo é analisar o desenho infantil como expressão dos aspectos internos da criança e verificar como o mesmo fornece inúmeros dados relativos a aprendizagens da criança. Utilizou-se abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, explorando autores consagrados sobre educação infantil, desenvolvimento das fases pelo desenho e a perspectiva inclusiva do aprender. Ao longo desse trabalho, discutiu-se que a expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva e por esse aspecto que se fortalece a inclusão. Os resultados indicam que a construção do conhecimento sobre a educação inclusiva e estratégias utilizadas em sala de aula para se trabalhar com os alunos num processo inclusivo por meio do desenho, incentivando assim a capacidade dos professores de contribuir com um ensino inclusivo eficiente. Conclui-se que quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz. O desenho infantil deve ser objeto de estudo constante do educador, pois fornece inúmeros dados relativos à aprendizagem da criança e facilita seu processo inclusivo no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Desenho infantil; Fases do desenho.

**1. Introdução**

O objetivo deste artigo é analisar o desenho infantil como expressão dos aspectos internos da criança, verificar como o mesmo fornece inúmeros dados relativos a



aprendizagens da criança e como fortalece o processo inclusivo do educando na escola.

As pessoas se servem de formas diversas para expressarem suas experiências pessoais e essas experiências acompanham seu crescimento. A sua auto identificação envolve as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas, que se operam no íntimo do ser. Para assegurar o equilíbrio psíquico, tanto da criança como do adulto, é importante o ato de se expressar, seja qual for o conteúdo ou a forma dessa expressão.

A arte que cresce da auto expressão representa importante papel no desenvolvimento do eu, principalmente no caso de crianças pequenas. Quando a criança desenha livremente conta algo ocasionando um apoio na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com o mundo externo. Através do desenho, a criança expressa os seus sentimentos e manifestações, sendo ele um dos meios de comunicação e expressão natural do homem. O desenho pode ser relacionado como arte para melhor compreensão da liberdade de criação. O desenho criado livremente pode constituir um indicador de seu desenvolvimento emocional e intelectual e de sua capacidade criadora.

O objetivo da pesquisa é fazer a releitura do desenho usando um olhar minucioso como: arte, manifestações, potencialidades, utilizações de cores e expressões emocionais. Considerando que o desenho como objetivo de estudo para o educador, pois fornece inúmeros dados relativos a aprendizagens da criança. Podendo facilitar a fala, o brincar, desenvolvimento motor, psico, cognitivo e demonstração da originalidade de seu desenvolvimento. Esta pesquisa será feita pela análise de bibliografias, livros e artigos sobre o tema.

Todo indivíduo se serve de formas diversas para expressar suas experiências pessoais. O desenho infantil favorece o processo de ensino-aprendizagem, contudo os desenhos muitas das vezes são utilizados em sala de aula, apenas como atividade de passa tempo, e mesmo desta forma tem trazido resultados relevantes no desenvolvimento das habilidades das crianças.

## **2. Metodologia**

Utilizou-se abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, explorando autores consagrados sobre educação infantil, desenvolvimento das fases pelo desenho



e a perspectiva inclusiva do aprender.

### 3. O desenho infantil e seus significados dentro das fases

Assim como os homens primitivos, as crianças também se expressam e buscam conhecer o mundo através da arte, o desenho é a primeira manifestação da escrita humana e continua sendo sua primeira forma de expressão. Ao desenhar, a criança exprime o que conhece de um objeto, a representação mental do momento em que desenha, vê ou percebe e envolve muitas de suas necessidades e potencialidades.

No desenho das crianças, podemos ver a interrelação de vários aspectos do seu desenvolvimento motor, afetivo cognitivo e psicológico, sendo a manifestação de sua necessidade vital para se conhecer e agir sobre o mundo e comunicar-se com ele, mas isso não significa que todas as crianças gostem de desenhar. Alguns preferem outros tipos de atividades expressivas como pintar, modelar ou construir trabalhos manuais como colagem, recortes e outros. Por isso, o importante é permitir que as crianças possam experimentar diversas formas de expressão.

Segundo Lowenfeld (1989), existe uma evolução gráfica no desenho das crianças, que vai se afirmando em algumas etapas de seu crescimento, junto ao desenvolvimento intelectual, físico, emocional e outros, as etapas do desenho são:

- **Rabiscção** (aproximadamente 0 a 2 anos) é nesta fase que se inicia a evolução do grafismo, onde a criança não percebe que é o lápis que rabisca o papel, o desenho da criança ainda é simples, totalmente involuntário, quando o lápis escorrega pelo papel, as linhas surgem proporcionando a criança prazer em conhecer e explorar movimento e matérias novos. A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatiza, imagina ou até silencia. O grafismo que daí surge é essencialmente motor, biológicos, rítmico.

- **Garatuja** (aproximadamente de 2 a 4 anos), chamada de **garatuja desordenada ou descontrolada** quando a criança rabisca o papel tendo dificuldade de permanecer nos limites da folha, fazendo movimento sem qualquer significado e não interessando pelas cores.

- **Garatuja ordenada** é o simples risco ainda que desprovido de controle motor, quando a criança ignora os limites do papel e mexe também o corpo para desenhar, avançando os traçados pelas paredes e chão.



- **Garatuja nomeada**, é quando a criança ao desenhar cria histórias, acompanhado de fala. Ao final dessa fase, é possível que surjam os primeiros indícios de figuras humanas, como cabeças, olhos, boca.

- **Pré – esquema** (aproximadamente de 4 a 5 anos), quando o pensamento da criança começa a se transformar possuindo noções do que irá desenhar, assim cita Lowenfeld (1989, p. 68), nesta fase a criança de forma consciente, elabora desenhos que têm relação com o real. Utiliza cores, mas sem relação com a realidade, não organiza figuras no espaço e os desenhos são dispersos inicialmente não relacionados entre si, desenha não o que vê, mas o que sabe e o que pensa sobre o objeto, surgindo então à figura humana com conceito que depende do seu conhecimento ativo.

Segundo, Luquet (1968, p. 68) a criança pode chegar por si própria às ideias do traçado e a intenção de fazê-lo, uma vez que nesta fase, aparece a descoberta da relação entre os desenhos e seus símbolos.

- **Esquema** (aproximadamente 5 a 6 anos) - A criança simboliza e representa partes de seu meio e de si. Ela chega a um conceito da figura humana tendo necessidade de repetir a forma descoberta para se afirmar, até que outras experiências a influenciem, fazendo-a mudar de conceito.

Descobre a relação espaço e tempo, passando a colocar os objetos e figuras que desenha sobre uma linha de base e as cores tornam-se importantes, relacionando cada cor aos objetos, podendo haver um desvio do esquema de cor expressa por experiência emocional, cita Lowenfeld (1989, p. 246).

- **Realismo** (aproximadamente 6 a 7 anos) - O conceito que a criança representa perde um pouco da fantasia, de tal modo, que o desenho deixa de ser a representação do objeto para tornar-se a representação da experiência em contato com o objeto, sendo também influenciada pelos efeitos da natureza - distância – luz - movimentos.

Considera Meredieu (1974, p. 184) que o realismo também faz parte da fase das operações concretas, mas já no final desta fase existe uma consciência maior de sexo e autocrítica pronunciada. Tendo também o espaço da descoberta do plano e a superposição abandona a linha de base na figura humana. As formas geométricas aparecem com maior rigidez e formalismo e surge também a noção de perspectiva, dando impressão de profundidade.



- **Razão** (aproximadamente 8 a 10 anos) - Nesta fase, a capacidade crítica já está bem desenvolvida graças à elevação do nível de desenvolvimento mental que acompanha a faixa etária. Os desenhos dividem-se em emocionais, onde o indivíduo tem uma visão basicamente afetiva do homem, do espaço, da cor, do universo estão voltados para si mesmo, sua linguagem revela experiências afetivas, individuais e sociais, cita Meredieu (1974:168)

Por fim, nas etapas apresentada há uma preocupação que o educador conheçam as fases do desenho para melhor auxiliar os alunos na consciência visual, expressão e características, sendo assim juntos obterão um resultado satisfatório.

#### **4. Desenho livre como expressão inclusiva**

Segundo Sans (1987) o desenho é uma atividade de expressão da criança. Num clima de confiança e de liberdade, onde a simpatia e a compreensão favorecem as iniciativas mais secretas, a criança exprime, através do desenho, às vezes com ousadia tudo o que ele traz dentro de si mesmo é, desta forma, revela ao mundo dos adultos as suas verdades e sentimentos. Como os traços infantis, quase sempre, se apresentam de forma indecifrável para os adultos, eles rapidamente são rejeitados e em lugar de serem examinados como parte do processo de auto-expressão da criança, podendo ser vistos como rabiscos desorganizados e inexpressivos, uma vez que as observações dos adultos são, algumas vezes, ofensivas, formulando reprovação que bloqueiam na criança o desejo de prosseguir seus ensaios.

As garatujas das crianças não são umas atividades nem desordenadas nem de qualidade inferior. Antes de chegar ao desenho propriamente dito (como deseja o adulto), a criança passa por estágios motores e perceptivos que devem ser respeitados e estimulados. Neste momento que os traçados (desenhos) começam a ter significado, perceptivo e representativo.

Sendo que de início seu desenho não representa a realidade, mas, pouco a pouco, consegue transmitir algo. As primeiras representações aparecem expressadas de uma forma muito simplificada, semelhante a um ideograma. Nesse caso, o significado dado ao desenho não é mais essencialmente verbal, pois ele já parece com a realidade.



Segundo, Nicolau (1996) o olhar da criança ao desenhar é sério, sua atividade compenetrada. Desenhando, ela não se deixa por nenhuma outra atividade. Sua atenção é mantida, sua concentração é forte. Para a criança o desenho livre é uma atividade que envolve sua personalidade inteira.

Desenhando livremente ela exprime sua alegria, seu prazer, seu desgosto ou sua tristeza. As portas da imaginação se abrem diante dela concretizando o sonho que carrega dentro de si. Assim como a brincadeira, o desenho livre é, por excelência, uma atividade criativa. As crianças que criam desenhando experimentam um alegre sentimento de plenitude.

Para Sans (2001) quando a criança termina seu desenho sente liberada, se lança com ousadia em direção a outras atividades. Seu sentimento de alegria cria nela a coragem e a energia necessária para prosseguir na conquista de sua auto-afirmação.

Desta forma concluímos que o desenho não é, jamais, uma atividade isolada., ele se insere num contexto é a relação entre a criança que desenha e “seu público” visto que quanto melhor for a qualidade dessa relação, mais rico será o desenho.

## **5. Percepções do educando por meio do desenho**

O desenho na escola colabora para crescimento, em igualdade de condições, dos níveis cognitivo, afetivo, perceptivo e permite que o aluno elabore seus próprios conhecimentos, analisando e organizando a construção de suas ideias. Também permite que relações sociais e culturais sejam desvendadas afetivamente, participando de atividades motora, visual ou auditiva.

Assim ao produzir formas artísticas nos desenhos, funde-se o processo de pensamento, os emocionais e os perceptivos, numa síntese que confere a essa produção do desenho trabalho um caráter de integração, existindo aí um crescimento pessoal.

A formação do aluno e seus conceitos significativos, com o uso do desenho, dependem da ligação que se estabelece entre eles e as experiências vividas concretamente. Onde as necessidades fazem com que o aluno passe pelas experiências de percepção/imaginação do real e que o assunto seja adequado aos seus interesse e do grupo.



É sentido através de vivências e o que é pensado através de simbolização contribui não só para a aquisição de novos conhecimentos, como também para o aprimoramento da sensibilidade que todo indivíduo possui potencialmente, proporcionando - lhe então, abertura a novas experiências que lhe possibilitem fluir mais do mundo em que vive.

Esse processo sentir- imaginar- pensar- expressar, desenvolvidos por intermédio de experiências com palavras e desenhos, permite a manifestação de uma atitude criativa.

Segundo Méredieu (1974) o processo criativo que auxilia o ensinamento, permite todas as fases em que se desenvolve esse diálogo, todavia, não basta produzir ideias criativas se não acontecer à concretização dessas ideias.

O produto é tão importante quanto o processo vivido para se chegar aquele resultado. O aluno se torna cada vez mais exigente em relação ao produto de seu trabalho expressivo, à medida que se aproxima dos anos finais da Educação Infantil.

Assim, as atividades não devem permanecer em nível de percepção, imaginação e pensamento; o ciclo do processo deve ser completo. As experiências devem gerar um produto, resultado da organização dessas experiências que poderá ser ponto de partida para um novo processo.

Desse modo, desenhando ou vendo desenhos a criança apresentará o sentido de organização de experiências que o levará ao melhor aprendizado e aproveitamento dos conteúdos e ela apresentados.

O produto final não é um fim em si mesmo, deve ser alvo de profunda reflexão, num processo que envolve o aluno e o professor, o que contribuirá para levar a criança a uma maior auto-compreensão e realização, pois esse resultado pode possibilitar-lhe uma grande identificação com o que faz. Esse produto expressivo constitui também uma das formas de cada um de se comunicar e interagir com os outros.

## **6. A construção da linguagem da criança por meio do desenho**

A criança por meio da linguagem expressa o que pretende desenhar tendo graficamente uma ideia, mediante marcas deixadas numa folha de papel, a conquista



pode ser percebida na busca intencional de representar algo e no nome atribuído aquilo que ela produz.

Segundo Luquet (1974), à medida que a oralidade acompanha o grafismo, sua própria materialidade se modifica. Aos poucos a continuidade dos rabiscos é substituída por traços ocasionalmente interrompidos, pois a criança tira o lápis do papel e recomeça o que está fazendo em outra parte da folha. Além de mostrar movimentos e de avanços no nível dos pensamentos, a criança se detém por mais tempo realizando seus desenhos.

A criança aprende a valorizar as próprias ações, seja no momento de garatujas, pré-esquema, esquema, realismo ou razão, pois sente que sua produção é apreciada pelos outros. Esse sentimento de satisfação tende a crescer, de modo que ela vai procurar renová-lo, desenhando mais e mais, criando seus primeiros temas e ao analisar seus desenhos também está afirmando a sua capacidade de designar.

A criança desenha e reconhece em um desenho um símbolo. Este símbolo é significativo para a criança e representa para ela um estado, um momento que ela está vivenciando, por isso que alguns especialistas (psicólogas, peritos policiais e outros) usam o desenho para avaliar crianças em situações diversas para se chegar a um diagnóstico.

Inicialmente, a criança faz rabiscos e depois dá nome a seus rabiscos. Desenhando, ou interpretando um desenho, ela cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Pode - se notar as diferenças individuais na maneira de desenhar o seu espaço.

Há possibilidade de conhecer uma criança através de uma outra linguagem, o desenho do seu espaço lúdico. Os bonecos sentados no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou.

Silva (2015) cita que para melhor conhecer a criança e analisar suas reações é preciso aprender a vê-la e observar como esta reage ao ver ou fazer um desenho. Observá-lo enquanto brinca o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento á maneira como desenha ou como interpreta um desenho, aprender a ler a maneira como escreve a sua história.



Há criança que desenha para contar uma história, também encontramos criança que prefere não desenhando para não contar a história, visto que o desenho pode possibilitar a fala, o brincar e marcar o desenvolvimento da infância, quando assume o caráter próprio nas suas produções de desenhos.

A expressão gráfica no ambiente escolar desenvolve a habilidade oral e as duas se completam. É importante convidar a criança, seja ela muito inibida ou muito agressiva, a falar sobre seu desenho. Escutar o comentário que acompanha o desenho e valorizá-lo, através de anotações ao pé da folha, estabelece entre aluno e professor uma relação duplamente privilegiada, que é fonte de uma comunicação emocional e que prepara a passagem desta etapa codificada (leitura e escrita).

Na escola, numerosos exercícios são colocados à disposição da criança para enriquecer o seu trabalho e o objetivo dessas intervenções não é o de acelerar a evolução do desenho da criança, mas sim o de permiti-lhe viver plenamente o estágio no qual se encontra a criança.

Por fim, o a construção social do desenho infantil não é somente revelador da personalidade do caráter da criança, mas também se constitui um instrumento indicador do nível de organização dos seus pensamentos e emoções vivenciada.

## **7. Perspectivas inclusivas para o desenvolvimento em todas as fases do educando**

A educação inclusiva surgiu no Brasil sendo uma possibilidade de transformar o modelo educacional e político pedagógico em nossas escolas para beneficiar pessoas com ou sem deficiências, porém é necessário compreender que vai além de ter ou não deficiência, mas sim garantir que todos tenham direito de estar e participar de um ambiente escolar que compreenda as necessidades educacionais daquele estudante.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco legal na garantia do direito à educação inclusiva, mesmo diante dos obstáculos significativos, especialmente a permanência de práticas excludentes que ainda permeiam sobre a educação especial. Sisson (2009), diz que os aspectos inclusivos devem ser compreendidos como um compromisso ético-político e fundamentado na ética da libertação, conforme Paulo Freire defende, pois somente com escuta ativa, a abertura ao diálogo e respeito a diversidade que se efetivará um sistema



educacional que promova e garanta a justiça social.

O estar e participar desse estudante numa escola também dependerá de outro cenário, o do enfrentamento dos inúmeros desafios, desde uma escola arquitetonicamente adequada até a formação de professores que sejam realmente inclusivos, pois ainda há também campos opostos e excludentes ao invés de complementares da educação especial e inclusiva. Diante desses paradoxos Sisson (2009) e Bezerra (2016) realizam críticas revelando que inclusão escolar não se reduza a aspectos técnicos ou metodológicos, mas diz a projeto de uma escola que prepara uma sociedade que está em confronto diário.

Paulo Freire em seu conjunto de obras destaca propostas para orientar mudanças pontuais na estrutura do ensino tradicional, justamente para construir um modelo inclusivo, emancipador no aprender singular e que combata todo e qualquer tipo de preconceito dentro do ambiente escolar dando assim a forma Ética da Libertação, logo Sisson (2009) fundamenta o seu artigo trazendo a luz justamente o compromisso de um espaço de diálogo, de escuta e valorização da diversidade humana que a escola precisa atender, pois historicamente é também um compromisso dos direitos humanos garantir que não ocorra mais as opressões e marginalizações que determinados grupos sociais já passaram em nosso país sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade e potencialidade. Logo fortalecer a inclusão é construir uma sociedade mais justa, empática, solidária que compreenda as pessoas pela sua totalidade e potencialidades.

Por outro lado, Bezerra (2016) argumenta que a inclusão tem sido apropriado por políticas públicas que ainda não promoveram transformações estruturais, pois ainda estão atreladas a uma lógica capitalista exclusiva, logo favorecendo que as desigualdades sociais permeiem a educação impedindo de fato um acesso, permanência e qualidade no ensino a ser ofertado para todos a que da escola necessitam. Bezerra (2016) ainda finaliza o pensamento argumenta que para que a inclusão seja verdadeiramente alcançada é necessário que ocorram transformações na reorganização do trabalho pedagógico, no aspecto social em que a escola encontra e que a sociedade também lute para o fortalecimento de uma sociedade escolar inclusiva.

Sisson (2009) e Bezerra (2016) também compreendem que os avanços nas políticas inclusivas ocorreram ao longo de nossa história educacional, mesmo diante de



tensões e contradições, pois no avanço normativo e discursivo significativo, como Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) já indicaram pacto da União para os direitos das pessoas com deficiência, entretanto a realidade escolar demonstrou que a implementação dessas políticas ainda encontram obstáculos, sendo falta de formação continuada dos profissionais adequada a realidade escolar, políticas públicas também a nível estadual e municipal que garanta programas mais eficientes nas secretarias de educação, poucos recursos pedagógicos inclusivos e de acessibilidade, ausência entre outros fatores.

A falta de políticas públicas de formação adequada também reflete na distorção em que muitos profissionais ainda veem a educação especial, sendo apenas uma modalidade paralela, destinada àqueles que “não conseguem acompanhar” o ensino regular, reforçando lógica segregadora que a educação inclusiva busca superar, por isso é preciso superar de forma crítica para se construir a integração entre os dois papéis de educação, considerando as especificidades de cada sujeito para uma aprendizagem comum e com direito a convivência.

É necessário também revisitar momentos históricos recentes que vivemos em nosso país no qual foram marcadas por interesses de forma ideológica e de uma parcela política com interesses econômicos com cortes nos investimentos na educação nacional, assim como discursos conservadores que também colocou em risco o pouco de políticas inclusivas que ainda estão presentes em nosso país, um exemplo, foi a tentativa de revisão na Política Nacional de Educação Especial no ano de 2020, propondo o retorno das escolas especiais como modalidade prioritária e que foi sabiamente suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal.

Somando a todos esses contextos que a ética da pedagogia freireana, conforme propõe Sisson (2009), é fundamental ser consolidada para reorganizar e reorientar práticas políticas e pedagógicas a partir do compromisso de compreender que a escola não está isolada a sociedade, ela é a própria sociedade, por isso de fortalecer as mudanças necessárias para abandonar modelos capacitistas e meritocráticas.

Portanto, a educação inclusiva exige mais do que boas intenções ou normativas avançadas. Requer não apenas um desafio técnico, mas uma escolha política que define o tipo de sociedade que se deseja construir.



## 8. Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa indicam que o desenho infantil é uma forma rica e significativa de expressão das crianças, refletindo aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores. Atuando como ferramenta de comunicação, especialmente importante no contexto da educação inclusiva, permitindo que crianças com diferentes formas de desenvolvimento possam expressar sentimentos, contar histórias e demonstrar conhecimento de maneira acessível. A análise das fases do desenho, conforme teóricos como Lowenfeld e Luquet (1989), confirma que a evolução gráfica acompanha o desenvolvimento psicológico da criança e deve ser respeitada, sem pressões para aceleração.

A discussão sobre o desenho livre como expressão inclusiva revelou que o ambiente escolar precisa favorecer a liberdade criativa, o respeito às etapas individuais e o acolhimento da diversidade de formas de expressão. O desenho livre não deve ser visto como uma atividade meramente recreativa, mas como um espaço de autoafirmação e construção simbólica da criança. A pesquisa reforça que, quando o adulto valoriza a produção gráfica infantil, cria-se uma relação dialógica que fortalece a autoestima e o processo de aprendizagem do aluno, promovendo inclusão e respeito às singularidades.

Outro resultado relevante foi a identificação do desenho como ponte entre o mundo interno da criança e o meio social. A expressão gráfica favorece a oralidade, o desenvolvimento da linguagem e a construção de significados. A escuta ativa do professor, diante dos desenhos e comentários da criança, fortalece vínculos e amplia o repertório emocional e cognitivo do educando. Isso reforça a necessidade de os professores estarem preparados para interpretar o desenho infantil como instrumento pedagógico, especialmente em contextos inclusivos.

Por fim, os dados discutidos apontam que o desenho infantil não apenas revela a personalidade e os pensamentos da criança, mas também pode servir como diagnóstico informal de seu desenvolvimento global. A inclusão, portanto, não se faz apenas com estruturas físicas e normativas, mas também com práticas pedagógicas sensíveis, como o uso do desenho. O artigo destaca ainda que o desenho precisa ser tratado como linguagem legítima no espaço escolar, favorecendo o protagonismo do aluno e seu pleno



desenvolvimento. O educador, nesse sentido, deve adotar uma postura ética, acolhedora e atenta à diversidade de expressões como parte essencial de uma escola verdadeiramente inclusiva.

### **Considerações finais**

No decorrer desta pesquisa foi demonstrada a importância do desenho infantil, como atividade prazerosa e de encontro do próprio equilíbrio afetivo, sendo também importante para a inclusão no ambiente escolar e na aprendizagem do educando.

O desenho é uma atividade espontânea da criança, seus traçados gráficos se transformam e ela manifesta o desejo de ser fiel aos dados da realidade como os compreender. Seu pensamento só evoluirá se tiver oportunidade de brincar, desenhar, modelar, enfim agir sobre as coisas para extrair informações dessas experiências.

Ao longo desse trabalho, pode-se concluir que a expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva. Quanto mais a criança confia em si e no meio, mais ela se arrisca a criar e a se envolver com o que faz.

Muitas vezes, um desenho livre assusta a criança, porque ela não está acostumada a escolher o que faz e sim, a responder ao que esperam dela.

Algumas vezes a criança que faz exatamente o que o professor “manda”, é justamente o que mais precisa de oportunidade para se expressar, estando ansioso em compensar uma insegurança interna por uma imagem favorável frente á professora.

O desenho infantil deve ser objeto de estudo constante do educador, pois fornece inúmeros dados relativos à aprendizagem da criança.

Com toda evolução e mudança na educação, é preciso que o educador repense sua postura e conceito sobre o desenvolvimento do processo de pensamento e construção do conhecimento. Por fim, é fundamental focalizar que não podemos esquecer que o incentivo é necessário para as crianças, principalmente na fase pré-escolar.



## Referências

- BEZERRA, Fabiana. **Educação especial e inclusão escolar: enfrentamentos e disputas**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. 17. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1989.
- LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MÉREDIEU, Florence de. **Artes plásticas: a criança, o espaço, o tempo e o gesto**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1974.
- NICOLAU, Sandra. **A criança e o desenho: o espaço da imaginação**. Campinas: Papirus, 1996.
- SANS, Heloisa. **A linguagem do desenho infantil: comunicação e expressão**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- SANS, Heloisa. **Desenho infantil: expressão do inconsciente**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, Maria do Carmo. **O desenho da criança: leitura do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Moderna, 2015.
- SISSON, Maria Célia Marcondes. **Educação inclusiva: possibilidades e desafios de uma práxis libertadora**. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.



**CAPÍTULO 02****O USO DE ATIVIDADES LÚDICAS COMO REFORÇO DE APRENDIZAGEM DE FUNÇÕES****Daysi Marli Fernandes Urbano**

Pós-graduanda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

<https://lattes.cnpq.br/2866969273035411>

daysimarli@gmail.com

**Mateus Souza De Oliveira**

Doutor em Ensino (UESB) e Professor de Matemática no Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

<http://lattes.cnpq.br/7952323742399403>

mateussouza@ifba.edu.br

DOI - [10.29327/5798134.1-2](https://doi.org/10.29327/5798134.1-2)**Resumo**

Este estudo teve como objetivo analisar de que forma o uso de jogos pode auxiliar o ensino de funções, bem como compreender como a atividade lúdica pode reforçar a aprendizagem desse conteúdo. A pesquisa envolveu 12 estudantes do Ensino Médio e utilizou a aplicação do Bingo das Funções como estratégia pedagógica, estruturada em dois encontros. No primeiro, foi realizada uma sondagem do conhecimento prévio, permitindo identificar dificuldades na interpretação de questões contextualizadas e na construção de gráficos. No segundo encontro, os estudantes participaram do jogo, aplicando cálculos de funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica, promovendo cooperação, planejamento e resolução de problemas. A análise temática evidenciou engajamento, desenvolvimento de estratégias coletivas, compreensão de conceitos complexos e reflexão sobre o próprio aprendizado. Os resultados indicam que a ludicidade favorece a aprendizagem, aproximando teoria e prática, estimulando autonomia, raciocínio lógico e participação ativa. Conclui-se que os jogos são recursos pedagógicos eficazes para o ensino de funções.

**Palavras-chave:** Ensino de Funções; Bingo das Funções; Análise Temática.**Introdução**

Nos últimos anos, têm surgido diversas pesquisas voltadas às metodologias ativas na área da Educação Matemática, com a finalidade de promover formas mais



dinâmicas e motivadoras de aprendizagem (Oliveira, 2024; Silva, 2024). Dentre essas abordagens, destacam-se a história da matemática, a etnomatemática, a modelagem matemática, a filosofia da matemática, a investigação matemática, a gamificação, a resolução de problemas e os jogos matemáticos, que se mostram enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem.

A utilização dessas metodologias vem proporcionando uma visão mais rica, contextualizada e engajadora da Matemática, reconhecendo-a como uma construção humana e cultural, e não apenas como um conjunto de regras abstratas. Essas práticas contribuem para a superação da linearidade de uma aula tradicional, geralmente centralizada no professor e na exposição exclusiva dos conteúdos na lousa, favorecendo a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o uso de diferentes recursos pedagógicos em sala de aula pode contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem. Os jogos, enquanto recurso pedagógico no ensino da Matemática, podem auxiliar os estudantes na compreensão de conteúdos frequentemente percebidos como difíceis e complexos. Prado (2023) destaca que a utilização desses recursos como metodologia pedagógica tem sido defendida por diversos pesquisadores, pois proporciona uma experiência de aprendizagem interativa e prazerosa, estimulando o interesse, a motivação e a compreensão dos conceitos matemáticos.

Além disso, o jogo deve possibilitar a reflexão sobre as ações realizadas durante sua prática, favorecendo a aprendizagem de conceitos e valores essenciais. De acordo com Silva (2024), o ensino de Matemática tem o papel de conduzir os estudantes a uma ampla variedade de pensamentos, estabelecendo conexões entre situações do cotidiano e definições matemáticas. Por consequência, essas experimentações podem contribuir para o desenvolvimento dos conceitos básicos da disciplina, favorecendo uma melhor compreensão dos conteúdos quando relacionados a ações do cotidiano.

Dessa forma, o aprendizado pode se tornar mais prático e significativo, evidenciando a utilidade da Matemática na resolução de problemas reais, no desenvolvimento do raciocínio crítico e na aproximação entre a escola e a vida cotidiana, aspectos fundamentais para a construção de uma aprendizagem mais contextualizada. Nesse sentido, segundo Silva (2024), o ensino desse conteúdo contribui para o



aprimoramento da linguagem algébrica e cria condições para a modelagem de situações-problema, integrando conhecimentos que extrapolam o ensino da Matemática e dialogam com outras áreas do saber.

No cenário educacional, é comum que os estudantes apresentem dificuldades na aprendizagem do conteúdo de funções, especialmente por não conseguirem relacioná-lo com situações do cotidiano. O estudo de funções na Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, é primordial para o desenvolvimento da linguagem algébrica, para a modelagem de fenômenos do mundo real e para a articulação de diferentes conceitos matemáticos (Brasil, 2018).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar de que forma o uso de jogos pode auxiliar o ensino de funções, bem como compreender como a atividade lúdica pode reforçar a aprendizagem desse conteúdo. Em vista disso, a pesquisa propõe a apresentação experimental de uma aula inédita ao público-alvo, por meio do jogo Bingo das Funções, buscando identificar potencialidades e dificuldades na aprendizagem dos conceitos, classificações e representações gráficas das funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica.

O presente texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se esta introdução; em seguida, discute-se o referencial teórico que fundamenta o uso de jogos no ensino da Matemática e o ensino de funções. Posteriormente, analisa-se o jogo Bingo das Funções, abordando a apresentação da aula, o local de aplicação, o público-alvo e a justificativa da escolha do jogo como metodologia. Na sequência, são apresentados os resultados e as discussões da aula inédita e, por fim, as considerações finais.

### **Fundamentos Teóricos**

Nesta seção, são apresentados os referenciais teóricos que fundamentam as discussões desenvolvidas neste estudo acerca do uso de jogos no ensino da Matemática. Busca-se sistematizar contribuições de diferentes autores que abordam essa temática, situando o leitor quanto às principais concepções presentes na literatura especializada. Os jogos são discutidos como estratégias pedagógicas que se



contrapõem ao ensino tradicional, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção significativa do conhecimento matemático.

Além disso, a seção contempla fundamentos teóricos referentes ao ensino de funções na Educação Básica, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). São apresentados elementos que contextualizam esse conteúdo no currículo escolar e destacam sua relevância para a formação matemática dos estudantes. Dessa maneira, os referenciais teóricos aqui citados oferecem subsídios conceituais para a compreensão das discussões subsequentes desenvolvidas ao longo do estudo.

#### **a. Os Jogos no Ensino-Aprendizagem da Matemática**

Para o ensino da Matemática, a BNCC estabelece cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística (Brasil, 2018). Essas unidades organizam os conteúdos ao longo da Educação Básica e orientam o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, considerando a progressão dos conhecimentos matemáticos nos diferentes níveis de ensino.

Com o objetivo de promover o letramento matemático, o citado documento define um conjunto de habilidades e competências fundamentais para a formação dos estudantes. Entre elas, destacam-se o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de problemas, a análise e interpretação de informações, a compreensão de padrões, a tomada de decisões e a construção de argumentos de forma consistente. Além disso, a BNCC enfatiza a importância de relacionar os conteúdos matemáticos a situações do cotidiano, favorecendo sua aplicação em diferentes contextos (Brasil, 2018).

É sabido que a matemática é uma disciplina que, em sua maior parte, integra falta de interesse por parte dos alunos. Isso se dá, principalmente, quando sua apresentação ocorre de maneira arcaica e sem atrativos, fatores que dificultam o envolvimento do aprendiz com o meio escolar e com sua diversidade cultural (Cruz, 2025, p. 6).

A afirmação de Cruz (2025) evidencia que a falta de interesse dos estudantes pela Matemática está fortemente relacionada à forma como o conteúdo é apresentado em



sala de aula. Quando o ensino ocorre de maneira tradicional, pouco atrativa e descontextualizada, torna-se difícil envolver os estudantes no processo de aprendizagem e considerar a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Nesse sentido, o autor aponta a necessidade de repensar práticas pedagógicas que promovam maior engajamento e participação dos estudantes nas aulas de Matemática.

Diante dessa problemática, Goés (2023) destaca que o uso de jogos, sejam analógicos ou digitais, configura-se como um recurso metodológico capaz de transformar as aulas de Matemática, tornando-as mais dinâmicas e criativas. Segundo o autor, essa estratégia contribui para o desenvolvimento de atitudes essenciais à aprendizagem matemática, como enfrentar desafios, buscar soluções, organizar o pensamento e desenvolver a argumentação. Além disso, o autor destaca que os jogos favorecem a atenção, a análise de estratégias e a participação ativa dos estudantes, colocando-os no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com essa perspectiva, Cruz (2025) afirma que os jogos se apresentam como um suporte didático eficaz no ensino da Matemática, por estarem alinhados aos eixos e direitos de aprendizagem. Sua utilização possibilita a aproximação entre teoria e prática, favorecendo processos como reflexão, discussão, registro e análise de soluções. Dessa forma, os estudantes desenvolvem autonomia, compreendem regras, fortalecem o raciocínio lógico e aprimoram habilidades de planejamento e tomada de decisão, elementos fundamentais para a consolidação da aprendizagem matemática.

O impacto positivo dos jogos como ferramenta pedagógica no ensino da matemática é uma estratégia para romper com o modelo tradicional de ensino. Nesse modelo, os estudantes têm pouca autonomia, e as aulas são baseadas na resolução de exercícios, com o professor sendo a única fonte de conhecimento. Em contrapartida, propor um ambiente de aprendizado mais interativo, onde o estudante participe ativamente da construção do conhecimento, explorando situações-problema e desenvolvendo suas próprias conjecturas pode ser possível com atividades baseadas em jogos (Goés, 2023, p. 41).



Sendo assim, ao utilizar jogos no ensino de matemática, os professores devem ter clareza da intencionalidade pedagógica, reconhecendo que seu uso em ambiente escolar é para assimilação dos conteúdos. “Jogos matemáticos são educativos, e, com isso, requerem do docente um plano de ação que permita o uso de seu potencial estimulador da aprendizagem de conceitos, habilidades e elementos culturais e matemáticos do aluno” (Lemos, 2023 *apud* Cruz, 2025, p. 7). A escolha dos jogos deve priorizar a construção do conhecimento e permitir fácil manipulação, respeitando as diferenças e o nível de aprendizagem individual, fazendo referência com o cotidiano dos estudantes.

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem (Borin, 2004, p. 9 *apud* Goés, 2023, p. 43).

“Sob esta perspectiva, a matemática precisa ser visualizada como uma área de conhecimento plural, que integra diferentes formas de aquisição e visualização. Sua abordagem deve se dar de maneira concreta, melhorando a visualização e assimilação de conteúdo” (Cruz, 2025, p. 6). Nesse sentido, estratégias pedagógicas que valorizem a experimentação e a interação possibilitam uma compreensão mais ampla dos conteúdos. A utilização de jogos, nesse contexto, contribui para aproximar a Matemática da realidade dos estudantes. Dessa forma, pode-se criar um ambiente de aprendizagem mais acessível, participativo e favorável ao desenvolvimento do pensamento matemático.

Reforçando as discussões apresentadas, Silva (2024) destaca que os jogos podem potencializar o ensino da Matemática, tornando-o mais atrativo e prazeroso para os estudantes. Entre suas características, ressaltam-se o estímulo ao trabalho em equipe e à interação entre os alunos, possibilitando a elaboração coletiva de estratégias e a análise das consequências de cada ação realizada durante o jogo. Quando



associados a situações do cotidiano, os jogos favorecem a construção de conhecimentos de forma mais significativa. Dessa maneira, consolidam-se como uma estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento da aprendizagem matemática.

### **b. O Ensino de Funções**

“O ensino de funções é introduzido nos anos finais do Ensino Fundamental, prossegue nas três séries do Ensino Médio e, a depender do curso, perpassa também o Ensino Superior” (Brito *et al.* 2023, p. 2). Trata-se de um conteúdo estruturante da Matemática, uma vez que possibilita a compreensão de relações entre grandezas e a modelagem de diferentes fenômenos. Além disso, o estudo de funções estabelece conexões com diversas áreas do conhecimento, como Física, Biologia, Engenharia, Ciência da Computação, entre outras, evidenciando seu caráter interdisciplinar e sua relevância para a formação acadêmica e científica dos estudantes.

[...] o estudo de funções tem grande importância na disciplina de Matemática, permitindo descrever casos particulares mediante a observação e interpretação dos dados, além de analisar regularidades nos fenômenos naturais como aplicações em outras áreas de ensino (Silva, 2024, p.5).

A afirmação de Silva (2024) evidencia que o estudo de funções ocupa um papel central na Matemática escolar, uma vez que possibilita a descrição e a análise de situações específicas a partir da observação, organização e interpretação de dados. Ao investigar regularidades presentes em fenômenos naturais e sociais, o conteúdo de funções permite aos estudantes compreender relações de dependência entre grandezas, favorecendo a construção de modelos matemáticos aplicáveis a diferentes contextos e áreas do conhecimento.

Dessa forma, o ensino desse conteúdo contribui para o desenvolvimento do pensamento analítico e para a compreensão das relações entre grandezas, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar e modelar situações do mundo real (Oliveira, 2023). Essa perspectiva amplia o ensino para além do cálculo e do formalismo algébrico,



aproximando-o de situações reais e contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade analítica e da compreensão integrada dos fenômenos estudados.

Vale ressaltar que a BNCC aborda o ensino de funções a partir da relação de dependência entre variáveis, considerando diferentes formas de representação, como a numérica, a algébrica e a gráfica, e articulando-as a problemas do cotidiano (Brasil, 2018). Essa abordagem visa ao desenvolvimento do letramento matemático e da capacidade de modelagem, superando práticas centradas apenas no formalismo e promovendo a autonomia e o pensamento crítico, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ainda de acordo com a citada base:

[...] ao associarmos competências específicas e habilidades, identificamos estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral (Brasil, 2018).

Para Andrade (2023), as competências definidas na BNCC contribuem para guiar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante por meio de unidades temáticas, favorecendo uma aprendizagem significativa. Cruz (2025) destaca que, no Ensino Médio, a BNCC requer a construção de uma visão integrada aplicada à realidade em diferentes contextos. Quando a realidade é a referência, é necessário considerar as vivências cotidianas dos estudantes, impactadas por avanços tecnológicos, exigências do mercado de trabalho, projetos de bem viver das comunidades e potencialidades das mídias sociais, entre outros fatores.

Nessa direção, o ensino de funções configura-se como um eixo estruturante da Matemática escolar, pois possibilita a análise de relações de dependência entre grandezas e a interpretação de fenômenos presentes em diferentes contextos. No Ensino Fundamental, a habilidade EF09MA06 estabelece a compreensão das funções como relações unívocas entre duas variáveis, contemplando representações numérica, algébrica e gráfica aplicadas à resolução de problemas (Brasil, 2017). No Ensino Médio, esse estudo é aprofundado e ampliado, envolvendo um conjunto mais abrangente de habilidades, conforme apresentado no **Quadro 1**.



**Quadro 1:** Habilidades da BNCC referente ao ensino de Funções no Ensino Médio

(EM13MAT101) Interpretar situações econômicas, sociais e das Ciências da Natureza que envolvem a variação de duas grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação com ou sem apoio de tecnologias digitais.
(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica, tais como índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros, investigando os processos de cálculo desses números.
(EM13MAT302) Resolver e elaborar problemas cujos modelos são as funções polinomiais de 1º e 2º graus, em contextos diversos, incluindo ou não tecnologias digitais.
(EM13MAT401) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau para representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.
(EM13MAT402) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2º grau para representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.
(EM13MAT403) Comparar e analisar as representações, em plano cartesiano, das funções exponencial e logarítmica para identificar as características fundamentais (domínio, imagem, crescimento) de cada uma, com ou sem apoio de tecnologias digitais, estabelecendo relações entre elas.
(EM13MAT501) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.
(EM13MAT502) Investigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 2º grau do tipo $y = ax^2$ .

Fonte: Brasil, 2018.

O **Quadro 1** apresenta algumas habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de funções no Ensino Médio, evidenciando a variedade de competências que os estudantes devem desenvolver. Observa-se que o estudo desse conteúdo não se limita ao domínio algébrico e gráfico, mas envolve a interpretação de situações reais, a



modelagem de fenômenos econômicos, sociais e naturais, e a utilização de tecnologias digitais. Dessa forma, é possível compreender como as diferentes representações de funções podem ser exploradas para promover uma aprendizagem contextualizada e integrada ao currículo escolar.

No entanto, Barreto (2008 *apud* Silva, 2024, p. 7) aponta que muitos livros didáticos abordam os conteúdos de forma fragmentada, estudando funções polinomiais, exponenciais e progressões aritméticas e geométricas de maneira isolada, sem estabelecer conexões entre os tópicos. Essa abordagem limitada dificulta a compreensão global do tema e reforça a necessidade de que o professor articule as habilidades da BNCC, detalhando o que os estudantes devem aprender em cada etapa.

Para Andrade (2023, p. 18) “O professor deve relacionar funções com o contexto social do aluno, isto é, conectá-las a diferentes áreas do conhecimento e a muitas questões e necessidades do homem, pois o ser humano compreende melhor ao intervir no mundo que o rodeia”. Esse enfoque evidencia que o ensino de funções não deve ocorrer de maneira isolada, mas conectado às experiências e vivências dos estudantes, aproximando o conhecimento matemático da realidade cotidiana.

Brito *et al.* (2023) destacam que, devido à amplitude do estudo de funções, é fundamental a utilização de recursos variados que evitem a aprendizagem superficial ou desgastante. Nesse sentido, a introdução de jogos e materiais concretos deve estar associada a estratégias pedagógicas que priorizem a compreensão do conteúdo e estimulem a participação ativa dos estudantes. Além disso, ao relacionar conteúdos complexos a recursos didáticos interativos, o professor necessita criar um ambiente de aprendizagem mais engajador, no qual os estudantes são protagonistas de seu processo educativo.

Silva (2024, p. 7) também reforça que, quando bem planejados, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e eficaz, promovendo a construção de conhecimento de forma contextualizada. Dessa forma, os jogos podem deixar de ser apenas instrumentos de entretenimento, tornando-se ferramentas pedagógicas capazes de consolidar o aprendizado, desenvolver competências matemáticas e aproximar os estudantes da realidade em que estão inseridos.



## Percurso Metodológico

Este artigo surgiu a partir da proposta de aplicação de uma aula inédita do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Matemática: Matemática na Prática. A aplicação ocorreu em julho de 2025, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio regular do Colégio Estadual de Tempo Integral de Salinas da Margarida, no Recôncavo da Bahia. Participaram 12 estudantes, que apresentaram interesse em revisar conceitos de funções, uma vez que, em atividades anteriores com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstraram dificuldades na interpretação e resolução de problemas envolvendo funções afim, quadrática e exponencial.

Todos os participantes buscavam bom desempenho no ENEM, e alguns também almejavam resultados expressivos no vestibular da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Observadas essas dificuldades, surgiu a adaptação do jogo Bingo para o ensino de funções, incluindo questões de função logarítmica. Por conseguinte, o público-alvo foi selecionado considerando a necessidade de reforço em conceitos essenciais, garantindo que a proposta fosse direcionada e contextualizada.

Na primeira etapa, foi realizada uma aula com questões básicas e contextualizadas do ENEM, envolvendo cada tipo de função. O objetivo foi identificar se as dificuldades estavam relacionadas apenas à interpretação ou também à resolução algébrica. Em seguida, procedeu-se à revisão oral e expositiva do conteúdo, relembando conceitos, classificação, formas de resolução, representação gráfica e interpretação das questões. Durante essa etapa, foram registradas dúvidas e dificuldades que serviriam de referência para discussão durante o jogo.

No segundo encontro, ocorreu a aplicação do Bingo das Funções. A duração da aplicação estava prevista para que ocorressem em duas aulas (90 minutos), porém, o tempo foi insuficiente, sendo necessário utilizar 20 minutos da aula seguinte. Antes de iniciar, os estudantes foram divididos em quatro equipes de três membros. Explicou-se detalhadamente como jogar, as regras e os objetivos da atividade. Foram confeccionadas apenas duas cartelas, de forma que duas equipes possuíam a mesma, sem que os estudantes soubessem. Eles receberam folhas A4 para realizar os cálculos e tiveram liberdade para definir estratégias de resolução.



Após a definição da equipe vencedora, iniciou-se a discussão sobre as dificuldades encontradas, comparando semelhanças e diferenças entre as funções. Os estudantes apresentaram os cálculos e esboçaram os gráficos correspondentes. As dúvidas registradas na primeira etapa foram revisitadas, permitindo reflexões e consolidação dos conceitos. Essa sequência possibilitou que os participantes identificassem padrões, relações e propriedades das funções de maneira prática e interativa.

Nesse cenário, os instrumentos de coleta de dados incluíram observações sistemáticas durante as aulas, registro das dúvidas e dificuldades apontadas pelos estudantes, anotações sobre estratégias adotadas nas resoluções das funções, e análise das cartelas preenchidas durante o Bingo das Funções. Também foram coletados os cálculos apresentados no quadro e os gráficos elaborados pelos estudantes. A combinação desses registros forneceu uma base consistente para a interpretação dos resultados.

Para a realização da análise de dados foi adotada a Análise Temática (AT), escolhida por ser uma técnica capaz de identificar, analisar e relatar padrões nos dados. Segundo Rosa e Mackedanz (2021), a AT é versátil, podendo ser utilizada tanto quando os padrões não são previamente definidos quanto em estudos com objetivos específicos. A interpretação dos dados reflete a posição do pesquisador, conferindo flexibilidade à análise.

A AT pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados - ou seja, que não pretende partir de uma grade pronta de categorias ou temas para analisar os dados, bem como dedutiva ou teórica - a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos. Seja qual for a abordagem, a AT contribui pela sua praticidade e ampla aplicabilidade (Souza, 2019, p.53)

Dessa forma, Souza (2019) ressalta que a técnica é flexível, acessível e adequada a bancos de dados de diferentes tamanhos, permitindo um tratamento detalhado e organizado das informações coletadas. Além disso, a aplicação da AT possibilita



identificar padrões relevantes, relacionar categorias emergentes e fornecer suporte consistente para interpretação e discussão dos resultados da pesquisa.

De acordo com Braun e Clarke (2006 *apud* Rosa; Mackedanz, 2021, p. 12), a AT envolve seis fases: Fase 1 – familiarização com os dados; Fase 2 – geração de códigos iniciais; Fase 3 – busca por temas; Fase 4 – revisão dos temas; Fase 5 – definição e denominação dos temas; Fase 6 – produção do relatório. Essa estrutura garantiu que os dados fossem organizados, analisados e interpretados de forma sistemática, possibilitando resultados consistentes e fundamentados.

A versatilidade da AT possibilitou descrever os dados de maneira detalhada, permitindo que a metodologia fosse aplicada em qualquer tipo de pesquisa qualitativa. Como afirma Souza (2019), trata-se de um método flexível, acessível e capaz de apoiar a análise tanto de grandes quanto de pequenos conjuntos de dados, oferecendo suporte robusto à interpretação de informações complexas e à construção de evidências significativas.

### **O Jogo de Bingo das Funções**

O bingo é um jogo de azar amplamente conhecido, composto por cartelas numeradas e um globo contendo bolas com números, geralmente de 01 a 99. Cada participante recebe uma cartela e marca os números à medida que eles são sorteados e anunciados por um mediador. A rodada se encerra quando um jogador completa uma linha ou toda a cartela e anuncia “BINGO!”. Sua dinâmica simples e organizada favorece a atenção, a observação e o acompanhamento coletivo do jogo.

A partir dessa estrutura, Soares e Silva (2020), no trabalho “*Bingo das Funções: uma alternativa dinâmica no ensino e aprendizagem da Matemática*”, adaptaram o bingo como recurso didático. Nessa proposta, os números das cartelas passaram a representar valores de funções afim e quadrática, permitindo que os estudantes explorassem a relação entre variáveis independentes e dependentes. Observou-se que o citado jogo, ao articular ludicidade e conteúdo matemático, contribuiu para a compreensão de padrões, propriedades e relações numéricas associadas às funções.

Nota-se que essa adaptação possibilita ampliações, uma vez que o formato do bingo permite a inserção de outros tipos de funções, como exponenciais, logarítmicas,



trigonométricas, entre outras. Nessa transformação, as cartelas podem conter valores numéricos, expressões algébricas ou representações gráficas, conforme os objetivos da aula. Dessa forma, o professor pode selecionar os conteúdos a serem abordados, definir o nível de dificuldade e organizar a dinâmica do sorteio, mantendo clareza nas regras e na participação dos estudantes.

Inspirada nessa perspectiva, a presente proposta intervencionista adaptou o jogo do bingo, criando o que denominamos neste trabalho de Jogo de Bingo das Funções. Embora aplicado, nesta pesquisa, em grupos, o jogo também pode ser desenvolvido de forma individual, ampliando suas possibilidades de uso em diferentes contextos pedagógicos. A proposta incorpora conceitos e propriedades das funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica, permitindo múltiplas abordagens em uma mesma atividade.

O objetivo do jogo adaptado é completar uma linha de números — vertical, horizontal ou diagonal — na cartela. Para isso, foram elaboradas duas cartelas no *Excel*, cada uma contendo quatro funções, sendo uma de cada tipo. Os estudantes devem calcular os valores das funções a partir dos números sorteados. A parte inferior da cartela apresenta uma matriz  $3 \times 3$  com nove números, correspondentes à maioria dos resultados esperados, previamente definidos a partir dos valores disponíveis no globo (Figura 1).

**Figura 1:** Cartela do jogo Bingo das Funções

BINGO DAS FUNÇÕES		
$f(x) = 2x + 1$ $f(x) = x^2 - 1$ $f(x) = 2^x$ $f(x) = \log_{1/2} x$		
2	8	9
-1	<del>7</del>	3
5	1	0

BINGO DAS FUNÇÕES		
$f(x) = 2x - 1$ $f(x) = x^2 + 1$ $f(x) = 1/2^x$ $f(x) = \log_2 x$		
2	8	9
-1	<del>7</del>	3
5	1	0

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2025.

Para o sorteio, foi construída uma tabela com números no intervalo de  $-4$  a  $4$  (Figura 2), possibilitando o trabalho com valores inteiros e fracionários, positivos e



negativos. Essa escolha buscou tornar os cálculos acessíveis, sem deixar de representar um desafio matemático. Nesse contexto, o globo assumiu o papel de recurso central da atividade, pois forneceu os valores que foram substituídos nas funções durante o jogo.

**Figura 2:** Tabela de números usados no globo

-4	-3	-2	-1
- 1/2	0	1/2	3/4
1	2	3	4

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2025.

A dinâmica ocorreu por etapas: a cada sorteio, o número obtido foi substituído nas funções presentes na cartela; em seguida, os estudantes realizaram os cálculos e verificaram se o resultado aparecia na matriz inferior, marcando-o quando havia correspondência. Ao completar uma linha, o grupo anunciava a expressão “FUNÇÕES!”, sinalizando o encerramento da rodada. Posteriormente, os participantes apresentaram os cálculos no quadro, bem como o esboço dos gráficos das funções trabalhadas.

## Resultados e Discussões

Nesta seção, serão apresentadas as informações analisadas das aulas que aconteceram para realização da aula inédita proposta através do jogo Bingo das Funções, considerando as falas e as resoluções dos estudantes, além das observações feitas pela pesquisadora principal deste trabalho, buscando compreender quais as potencialidades e dificuldades foram constatadas.

### a. O Primeiro Encontro

O primeiro encontro ocorreu em duas aulas consecutivas, totalizando 90 minutos. Nesse momento, os estudantes demonstraram curiosidade sobre o jogo que seria utilizado, o que motivou a realização de uma atividade de sondagem do conhecimento prévio. Desse modo, foi explicado que a proposta visava identificar quais



conteúdos precisariam ser revisados antes da aplicação do Bingo das Funções. Para isso, utilizaram-se *slides* com questões de funções afim, quadrática, exponencial e logarítmica, selecionadas nos sites Mundo Educação<sup>1</sup>, Toda Matéria<sup>2</sup> e Descomplica<sup>3</sup>. Os estudantes foram solicitados, ainda, a traçar os gráficos correspondentes.

Na resolução das funções afim e quadrática, a maioria dos estudantes não apresentou dificuldades, conseguindo calcular os valores e representar os gráficos de forma correta. No entanto, três estudantes tiveram problemas ao interpretar questões contextualizadas da função quadrática. Esse comportamento evidencia, conforme Oliveira (2023), que a interpretação de problemas matemáticos contextualizados ainda apresenta desafios para o Ensino Médio, mesmo em funções mais tradicionais.

Quanto às funções exponenciais e logarítmicas, todos os estudantes calcularam corretamente as exponenciais, mas apenas metade conseguiu resolver as logarítmicas. Observou-se maior dificuldade na construção dos gráficos dessas funções: apenas quatro estudantes recordaram características essenciais, como o fato de que a função exponencial não toca o eixo das abscissas e a logarítmica não toca o eixo das ordenadas. Essa constatação reforça a necessidade de revisitar conceitos e propriedades fundamentais dessas funções.

Essa etapa evidencia, conforme Cruz (2025), que a dificuldade de aprendizagem está relacionada à forma tradicional de apresentação do conteúdo, pouco contextualizada e desmotivadora. A análise também corrobora Silva (2024), que defende a utilização de estratégias interativas para promover a compreensão de conceitos complexos e o desenvolvimento do raciocínio analítico.

O momento de sondagem e a revisão oral e expositiva possibilitaram identificar e registrar dúvidas e dificuldades dos estudantes relacionadas à interpretação de situações-problema, à construção e leitura de gráficos e à compreensão da variação entre grandezas. Nessa etapa, foram trabalhadas habilidades da BNCC (Brasil, 2018) como a EM13MAT101, por meio da análise de situações envolvendo a variação de

---

<sup>1</sup> Link do site: <https://mundoeducacao.uol.com.br/>

<sup>2</sup> Link do site: <https://www.todamateria.com.br/>

<sup>3</sup> Link do site: <https://descomplica.com.br/>



grandezas, e a EM13MAT104, por meio da interpretação de taxas e índices em contextos socioeconômicos, preparando os estudantes para a aplicação do jogo.

Durante o Jogo de Bingo das Funções, foram mobilizadas habilidades diretamente relacionadas à dinâmica da atividade: a EM13MAT302, na resolução de problemas envolvendo funções afim e quadrática; as EM13MAT401 e EM13MAT402, na conversão das representações algébricas dessas funções para representações gráficas; a EM13MAT403, na comparação das funções exponencial e logarítmica quanto ao crescimento e comportamento gráfico; e as habilidades EM13MAT501 e EM13MAT502, na identificação de padrões numéricos e generalização algébrica de funções polinomiais de primeiro e segundo grau. Dessa forma, a sondagem, a revisão e a aplicação do jogo atuaram de forma articulada, consolidando conceitos, favorecendo a aprendizagem ativa e promovendo a compreensão integrada das funções estudadas.

Nota-se que o primeiro encontro evidenciou que, mesmo com funções mais conhecidas, surgem dificuldades de interpretação contextualizada e de representação gráfica. A sondagem permitiu registrar dúvidas, dificuldades individuais e informações equivocadas sobre gráficos, fornecendo subsídios para a revisão oral e expositiva do conteúdo. Esses registros possibilitaram a professora identificar padrões de aprendizagem e planejar intervenções direcionadas, preparando os estudantes para a aplicação do Bingo das Funções de forma mais efetiva e interativa.

Isso demonstrou, conforme apontam Goés (2023) e Cruz (2025), que as atividades que aproximam teoria e prática, contextualizam o conteúdo e incentivam a participação ativa favorecem a compreensão de conceitos complexos e o desenvolvimento do raciocínio analítico, reforçando o papel de estratégias interativas no ensino da Matemática. Assim, a atividade inicial reforçou a importância de estratégias interativas, contextualizadas e centradas no estudante, contribuindo para a consolidação de conceitos matemáticos e para a preparação dos estudantes para etapas subsequentes da aprendizagem.

## **b. O Segundo Encontro**

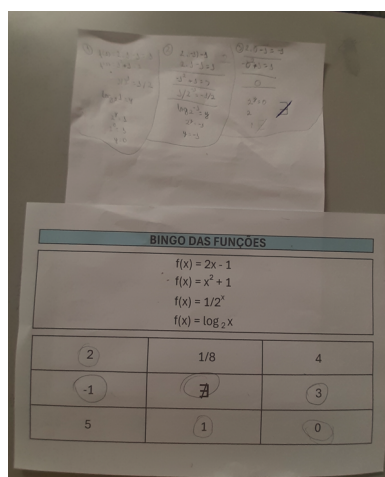
O segundo encontro ocorreu em duas aulas, com duração de aproximadamente 110 minutos. Os estudantes estavam ansiosos para conhecer o jogo. Inicialmente, foram



divididos em quatro equipes de três estudantes, e as regras do Bingo das Funções foram detalhadamente explicadas. Cada equipe recebeu a cartela e folhas A4 para realizar os cálculos. Surgiram dúvidas sobre as estratégias a serem adotadas, sendo informados de que poderiam escolher livremente suas abordagens.

Os números foram sorteados um a um, e os estudantes tiveram, em média, 8 minutos para calcular todas as funções. Cada função recebeu cerca de 2 minutos para resolução, considerando que algumas eram mais rápidas que outras. A equipe vencedora completou a cartela ao gritar a expressão “FUNÇÕES!” após o sorteio dos números  $-1$ ,  $0$ ,  $1/2$  e  $1$ , realizando quatro cálculos para cada função, conforme ilustrado na **Figura 3**.

**Figura 3:** Cartela e folha de rascunho da equipe vencedora



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2025.

Conforme previsto nas regras, a equipe vencedora apresentou seus cálculos no quadro e esboçou os gráficos correspondentes. Um erro em um dos cálculos foi identificado, mas não interferiu no resultado, pois o valor já havia sido obtido em outro cálculo. Os estudantes demonstraram compreender os gráficos das funções, destacando apenas os pontos de corte com os eixos, sem ligar todas as coordenadas. Esse momento possibilitou discutir estratégias e reforçar conceitos visuais das funções.

Durante a discussão posterior, alguns estudantes apontaram dificuldades no cálculo de funções logarítmicas, especialmente envolvendo números fracionários. Eles também comentaram que a equipe vencedora adotou uma estratégia eficiente: cada



membro calculava uma função diferente, acelerando a resolução. Uma equipe percebeu que possuía a mesma cartela, mas não conseguiu completar a linha antes da vencedora, evidenciando a importância da estratégia e da organização durante o jogo.

O *feedback* geral dos estudantes foi positivo. Todos relataram que a dinâmica tornou a aprendizagem mais interessante e motivadora, destacando que a competitividade saudável estimulou o engajamento. Além disso, sugestões foram feitas para ajustes, como maior tempo de aplicação ou menos funções por cartela. Essa reflexão permitiu avaliar a viabilidade do jogo e identificar oportunidades de melhorias para futuras aplicações.

O jogo destacou que as funções logarítmicas foram mais desafiadoras, refletindo dificuldades observadas na primeira etapa. Essa constatação evidencia que, mesmo em atividades lúdicas, conteúdos mais complexos necessitam de estratégias pedagógicas específicas para facilitar a aprendizagem (Barreto, 2008 apud Silva, 2024).

Conforme Goés (2023) e Cruz (2025), o uso de jogos favoreceu a atenção, a participação ativa e o desenvolvimento de competências matemáticas, como raciocínio lógico, análise de padrões e interpretação de funções. A competição saudável incentivou o esforço individual e coletivo, promovendo cooperação e reflexão sobre estratégias de resolução. Além disso, os estudantes demonstraram interesse em novas aulas nesse formato, mostrando que o jogo contribuiu para um aprendizado mais significativo e centrado no estudante, alinhado à BNCC (Brasil, 2018) e às orientações de Brito *et al.* (2023) sobre ensino de funções.

Diante do exposto, a AT permitiu organizar os dados em categorias, transformando observações e registros em uma narrativa coerente. As categorias emergentes destacam os principais padrões observados durante a aplicação do bingo, evidenciando os pontos fortes e as dificuldades da aprendizagem, conforme **Quadro 2**.



**Quadro 2:** Categorias emergentes

<b>Categoria</b>	<b>Evidências</b>	<b>Interpretação à luz da fundamentação teórica</b>
<b>Engajamento e motivação</b>	Participação ativa, entusiasmo e interesse pelo jogo	Jogos tornam a aprendizagem mais atrativa e favorecem o protagonismo do aluno (Goés, 2023; Cruz, 2025)
<b>Estratégias coletivas</b>	Divisão de funções entre membros do grupo, discussão de soluções	Estimula trabalho em equipe, planejamento e pensamento crítico (Silva, 2024)
<b>Compreensão de conceitos complexos</b>	Dificuldade maior em funções logarítmicas; acertos em afim e quadrática	Jogos permitem identificar e reforçar conteúdos complexos, aproximando teoria e prática (Barreto, 2008 apud Silva, 2024; Andrade, 2023)
<b>Relação com o cotidiano</b>	Discussões sobre aplicação de funções e interpretação de gráficos	Conecta o ensino à realidade dos estudantes, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada (BNCC, 2018; Brito et al., 2023)
<b>Reflexão e autoavaliação</b>	Estudantes discutem estratégias, erros e acertos durante o jogo	Favorece autonomia, reflexão crítica e consolidação do conhecimento (Cruz, 2025; Goés, 2023)

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2025.

A análise temática evidenciou que os objetivos pedagógicos foram alcançados. Os estudantes participaram ativamente, demonstraram interesse em resolver problemas, discutir estratégias e compreender conceitos. A cooperação entre os colegas foi visível, e o engajamento mostrou que a ludicidade favoreceu o aprendizado de funções. O jogo também incentivou a aplicação prática de conceitos estudados previamente em aula expositiva.



Vale ressaltar que essa metodologia possibilitou organizar a atividade de forma estruturada, garantindo clareza nas etapas do jogo e no papel de cada participante. O formato adotado favoreceu a manutenção do fluxo de participação ao longo das rodadas, evitando interrupções e promovendo o envolvimento contínuo dos estudantes. Além disso, a dinâmica do jogo facilitou a visualização das relações entre entradas e saídas das funções, ao articular cálculos, resultados numéricos e representações gráficas. Esse processo contribuiu para a compreensão conceitual dos conteúdos trabalhados e estimulou a interação entre os estudantes, seja na resolução coletiva dos cálculos, seja na socialização das estratégias utilizadas durante a atividade.

O papel do professor mostrou-se central na mediação da atividade, orientando estratégias, esclarecendo dúvidas e incentivando a cooperação. Ele promoveu um ambiente em que os erros foram oportunidades de aprendizado, reforçando que, mesmo em um jogo, o verdadeiro prêmio é o conhecimento adquirido. Esse acompanhamento permitiu que os estudantes refletissem sobre o processo, aprimorassem suas técnicas e consolidassem o conteúdo de maneira prática.

Algumas limitações foram identificadas durante a aplicação da atividade. O tempo previsto de duas aulas (90 minutos) mostrou-se insuficiente para a realização completa de todas as etapas do jogo. Na segunda rodada, a atividade extrapolou o tempo planejado, durando aproximadamente 110 minutos, o que fez com que parte da execução precisasse ser retomada no início da aula seguinte. Essa observação evidencia a necessidade de ajustes no planejamento temporal em futuras aplicações, considerando a carga horária disponível e o ritmo da turma.

Por fim, a experiência evidenciou que o Bingo das Funções é uma ferramenta pedagógica flexível e eficaz, capaz de estimular interesse, cooperação e aprendizagem significativa. Apesar das limitações de tempo e da diversidade de habilidades entre os estudantes, o jogo possibilitou compreensão prática de conceitos matemáticos e consolidou o aprendizado de forma interativa, mostrando que atividades lúdicas podem complementar o ensino tradicional e tornar os estudantes protagonistas de sua aprendizagem.



## Considerações

O presente estudo evidenciou que a utilização do Bingo das Funções contribuiu significativamente para o ensino e aprendizagem de funções, promovendo a consolidação de conceitos matemáticos de forma prática e interativa. Desse modo, a aplicação da atividade permitiu identificar dificuldades específicas, como a interpretação de questões contextualizadas e a construção de gráficos de funções logarítmicas, possibilitando ao professor planejar intervenções direcionadas e revisar conceitos previamente abordados.

A perspectiva lúdica do jogo favoreceu o engajamento e a motivação dos estudantes, estimulando a participação ativa, a cooperação entre colegas e a reflexão sobre estratégias de resolução. Observou-se que a competição saudável despertou interesse e atenção, incentivando os participantes a se aprofundarem no conteúdo para atingir os objetivos da atividade, o que corrobora a literatura que aponta os jogos como recurso metodológico capaz de aproximar teoria e prática.

O uso do jogo também permitiu aos estudantes experimentar diferentes estratégias de aprendizagem, como a divisão de funções entre os membros da equipe, mostrando que a ludicidade pode fortalecer habilidades cognitivas e socioemocionais simultaneamente, como planejamento, análise de padrões e resolução de problemas. Esse aspecto evidencia a importância de atividades centradas no estudante, que promovam autonomia e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações foram identificadas, como o tempo de aplicação superior ao previsto e a necessidade de adaptação para estudantes com deficiência visual. Tais questões indicam que, para garantir eficácia e acessibilidade, atividades lúdicas devem ser planejadas considerando o contexto, o calendário escolar e a diversidade de habilidades presentes na turma.

Como sugestão, a partir da análise da aplicação e sugestão dos participantes, a cartela do jogo pode ter quantidade menor de funções, por exemplo, apenas dois tipos. Se possível, utilizar de mais aulas para sua aplicação, considerando o jogo como reforço do conteúdo e não apenas a resolução de questões.

Em síntese, o estudo demonstrou que os jogos podem ser recursos pedagógicos poderosos no ensino de funções, tornando o aprendizado mais contextualizado e



interativo. Ao combinar revisão conceitual com prática lúdica, o Bingo das Funções reforçou a compreensão de conteúdos matemáticos complexos, mostrando que a ludicidade, aliada à mediação docente, contribui para transformar os alunos em protagonistas do próprio aprendizado.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para a pesquisa no ensino da Matemática, especialmente no uso de jogos aplicados ao ensino de funções, e que sirva de base para novas análises, adaptações e aprimoramentos. Isso reforça a ideia de que o processo de pesquisa é um ciclo contínuo de reavaliação e transformação.

## Referências

ANDRADE, F. S. **Obstáculos e dificuldades de aprendizagem sobre função quadrática**: uma investigação ao longo de uma sequência didática. 73 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CRUZ, I. S. **Utilização dos jogos como recursos didáticos no ensino de frações matemáticas**. 56 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal de São João del-Rei, Ouro Branco, 2025.

DE BRITO, L. L. *et al.* Os jogos no ensino de funções: uma experiência vivenciada por licenciandos de matemática na educação básica. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, [S. l.], v. 16, n. 5, p. 2482–2496, 2023.

GOÉS, L. E. S. A influência do uso de jogos na aprendizagem matemática. *In*: ALMEIDA, F. M. (org.). **Fundamentos e aplicações da matemática**. Editora Atena, 2024. E-book (ePUB). Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/fundamentos-e-aplicacoes-da-matematica>. Acesso em: 27 dez. 2025.

OLIVEIRA, M. S. de. **Sequência didática para contextualização do ensino de função afim por partes**: adaptação das questões dos livros didáticos. 2023. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Orientador: Dr. Fernando dos Santos Silva.

OLIVEIRA, M. S. de. **Tecformação digital para expansão do pensamento geométrico: uma intervenção híbrida na formação inicial de professores de matemática à luz da Teoria da Atividade**. 2024. 458 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2024.



PRADO, A. A. do. **O uso de jogos no ensino de funções do primeiro e segundo grau com alunos do 1º Ano do Ensino Médio.** 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino da Matemática) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.

ROSA, L. S. da; MACKEDANZ, L. F. A Análise Temática Como Metodologia na Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8574, 2021.

SILVA, E. N. Jogos didáticos e o ensino de funções: um panorama dos trabalhos disponíveis a partir do Portal de Periódicos da CAPES. **Revista Cearense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 1-20, 2024.

SOARES, S. B.; SILVA, R. T. M. Bingo das funções: Uma alternativa dinâmica no ensino e aprendizagem da Matemática. **Seminário Docentes**. Ceará, 2020. Disponível em: 204-Anexo-05197755385.pdf. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.





### CAPÍTULO 03

## A GESTÃO ESCOLAR COMO PILAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: caminhos para a transformação da escola comum

**Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>

[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)

DOI - 10.29327/5798134.1-3

### Resumo

O estudo discute as políticas públicas e o processo histórico de educação inclusiva dentro da perspectiva de combate à exclusão social, assim visando a garantia do acesso dos alunos com deficiências à escola, a comunidade e aos diferentes meios sociais e culturais. Teve ainda por objetivo compreender a inclusão também focaliza a valorização de todos os profissionais da educação, a valorização do desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados diversidade escolar e para promoção de práticas e ambientes escolares que favoreçam um melhor desenvolvimento dos educandos, que elimine barreiras curriculares e fortaleça o exercício da cidadania. Utilizou-se abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica, explorando autores consagrados e documentos oficiais sobre educação inclusiva, políticas públicas e gestão escolar. Os resultados indicam que o papel do gestor relevante para fortalecer uma escola inclusiva. A discussão evidenciou que a inclusão é um desafio para a escola “comum”, sendo que a função da equipe gestora é essencial neste processo para transformar da estrutura social, cultural e humana na qual é escola envolvida. Conclui-se que a preparação para uma escola inclusiva é um processo que depende do interesse e da organização política, social, econômica e humana, sendo que mudanças não ocorrem de forma imediata, mas requer valorizações da coletividade, efetivando ações concretas e o compromisso de cada pessoa, seja na escola ou na comunidade como um todo, para que essas mudanças favoreçam o processo da educação inclusiva, contribuindo com as práticas docentes, assim como a democratização do ensino, sendo esse o papel fundamental do gestor pedagógico.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Gestão Escolar; Gestão Inclusiva.



## Introdução

Muitas transformações foram implementadas no processo de inclusão educacional nas redes regulares de ensino durante as últimas décadas. As políticas educacionais nacional vêm crescendo conforme o avanço das perspectivas da sociedade atual, o que de acordo com Michels (2015), envolve três temas centrais: gestão, formação de professores e inclusão, sendo que esses temas indicam os parâmetros para que as estruturas políticas e organizacionais das escolas obtenham um contexto atual.

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especializadas vem se tornando um tema de suma importância para as escolas nas quais esses alunos são inseridos, pois devemos nos atentar se os profissionais da educação estão preparados para atender as demandas da política educacional inclusiva, bem como se equipe gestora está organizada para dar suporte a esses profissionais e aos alunos.

Mas será que as equipes gestoras das escolas estão preparadas para atender e dar o suporte necessário aos alunos com necessidades especiais e aos profissionais envolvidos nessa inclusão?

Quando falamos em gestão escolar, estamos nos referindo ao conjunto de ações integradas voltadas para promover treinamentos, execução e avaliação da equipe, para que esta consiga de forma clara e objetiva desempenhar seus projetos e currículos educacionais, para tanto necessitam de suporte pedagógico da equipe gestora que deve fazer as adequações necessárias para que este aluno seja acolhido, respeitando as diferenças e percebendo que cada sujeito é único.

A educação brasileira tem diante de si o desafio de possibilitar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, na perspectiva inclusiva. No entanto, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva em documentos legais é fundamental para identificar os avanços e recuos presentes no sistema educativo.

A educação inclusiva é tema de discussões na área educacional e o debate sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais, em salas regulares, provoca uma grande reflexão. No momento que propomos discutir a respeito de uma educação inclusiva, estamos pensando e procurando construir práticas que transformem a



realidade educacional, não apenas dos alunos especiais, mas da educação em um todo.

A legislação tem avançado e a inclusão na escola é um direito constitucional, atualmente não há mais espaço para discussões sobre a aceitação, ou não destes alunos nas escolas regulares, desde 1989, negar o acesso escolar a essas crianças é proibido, como aparece no artigo 8º da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa recusar, suspender, ou cancelar a inscrição de alunos em estabelecimentos de ensino público ou privado por motivos derivados de deficiência.

Na Constituição Federal de 1988, artigo 205 a educação é para todas as pessoas. A lei é específica quanto à obrigatoriedade em acolher alunos com necessidades, contudo, não é suficiente para ocorrer o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, buscou no presente artigo discutir sobre o processo de políticas educacionais de inclusão.

Aprofundando-nos na análise dos documentos produzidos que constituem uma política educacional na perspectiva inclusiva, a nível nacional podemos enfatizar ainda as seguintes leis que discutem a inclusão social no âmbito escola, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e a nível internacional a Declaração de Salamanca, realizada em 7ª 10 de junho de 1994 em Salamanca na Espanha. Através destes documentos podemos perceber a crescente trajetória em que está inserida a educação inclusiva no cenário educacional, considerando a importância de conhecer e interpretar os interesses dos organismos financeiros e regulares, que por muitas vezes disseminam diretrizes incoerentes com a atual organização do universo escolar.

### **Políticas públicas educacionais inclusivas: realidade escolar.**

De forma geral, o principal objetivo de uma educação inclusiva consiste em propiciar ao educando a formação necessária e o desenvolvimento de suas potencialidades dentro do âmbito escolar.

Para Carvalho (2005), as leis no Brasil asseguram os direitos somente na teoria, pois é preciso ações concretas. O autor em questão nos leva a refletir sobre a nossa política educacional inclusiva brasileira que está sendo profundamente influenciados



por movimentos e declarações, tais esses que buscam promover a integração, a participação e combater a exclusão. Visando o sistema educacional isso se reflete na ampliação de mecanismos que incentivam a verdadeira igualdade de oportunidades.

As leis de inclusão e obrigatoriedade da matrícula não vieram acompanhadas de formação adequadas aos profissionais que trabalham com a educação inclusiva. A preocupação de muitos docentes é como organizar a prática de modo a incluir o aluno com deficiências e dar condições de aprender. Assim sendo, para que uma prática pedagógica seja efetiva é importante que o professor saiba o quê e como fazer em sala de aula. Isso exige investimento na formação do profissional, assim em minha visão, torna-se urgente compreender o que, de fato, está ocorrendo na escola e que significado tem para o professor a inclusão. Mantoan (2015;p. 96), ressalta que [...] “o futuro da escola inclusiva está ao nosso ver, dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos.”

Figueiredo (2002) defende que a escola precisa rever seus conceitos, ser transformada para efetivar a inclusão. É preciso abandonar preconceitos, quebrar paradigmas e práticas que discrimina qualquer aluno.

Já Mantoan (2015), a inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos. É preciso vencer preconceitos, pois a inclusão sempre foi alvo de debate e nunca foi uma tarefa fácil, tanto para o sujeito a ser incluído como para os educadores que irão recebê-los. Para tanto é necessário que haja um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

Para Mantoan (2015), o sucesso da educação inclusiva de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade. Portanto, o educador deverá desenvolver um bom trabalho no processo de construção de uma educação inclusiva. É necessário ocorrer mudanças na questão de gestão escolar, na estrutura física das escolas, pois não basta garantir somente na legislação, é necessário valorizar professor em sua prática e efetivar as políticas públicas inclusivas, saindo da teoria para a prática.



De acordo com Figueiredo (2002), para implantação de uma política de inclusão, não basta ampliar vagas para pessoas com necessidade especiais. É preciso dar garantias de que possam continuar, indistintamente, e que pode ser repensada em função das novas demandas da sociedade atual e das exigências desse novo aluno.

Como afirma-nos Carvalho (2005), pensar na inclusão dos alunos com deficiências nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e o apoio de educadores que acumularam conhecimento e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, é o mesmo que fazê-los contar, seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira dentro da sala de aula.

Ao analisarmos a realidade, podemos compreender que todos devem ter direito a uma educação de qualidade, mas apenas incluir alunos especiais não é inclusão, precisamos de investimento e de grande reforma no sistema

A idealização e construção de uma escola de qualidade para todos na filosofia inclusiva é almejada por muitos gestores, professores, alunos pais e sociedade, exige modificações profundas nos sistemas de ensino, portanto de uma política pública efetiva de educação inclusiva, a que deve ser gradativo, continua, sistemática e principalmente planejada com o objetivo de oferecer aos alunos com necessidades educacionais de qualidade que proporcione na prática, na ação docente, na aprendizagem e nas relações intersociais a superação de toda e qualquer dificuldade que ser interponha à construção de uma escola democrática.

Estamos atualmente percebendo que a inclusão escolar exige do sistema educacional e dos nossos legisladores novos posicionamentos e propostas efetivas que implicam na valorização do educador em termos de salários, cursos de capacitação e a reestruturação do espaço físico atual, permitindo a acessibilidade.

A maioria dos documentos legislativos referentes às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva presente neste artigo apresenta como princípios o direito do aluno com necessidades educacionais especiais ao acesso e permanência na escola, a formação e qualificação dos professores, currículos, métodos, recursos, organizações e infraestruturas adequadas para constituir uma educação satisfatória.

O processo inclusivo não é um fim em si mesmo, é um trabalho coletivo,



continuo, interativo e cooperativo, abrindo possibilidade de compartilhar experiências, tornando nossas escolas lugares privilegiados para se aprender sobre a inclusão, sendo possível discutir e construir saberes na diversidade

Para tanto esperamos o surgimento de outras políticas nas perspectivas inclusiva, reforma e propostas que possam ser discutidas, aprofundadas, reinventadas e de preferência bem sucedidas no cenário educacional especial inclusivo, pois as discussões não se limitam nesse artigo que pretende instigar novas leituras, análises, considerações e atitudes favoráveis a uma política de educação para todos sem estigmas, discriminação e segregação.

### **Gestão escolar como pilar para uma escola inclusiva.**

Os profissionais da área da educação devem respeitar as diferenças e particularidades de cada aluno com necessidades especiais, se atentando que cada sujeito é um ser único, dotado de capacidades notáveis, com direitos e deveres como qualquer outro aluno no âmbito escolar.

No entanto a gestão escolar deve ter um papel fundamental nas relações existentes entre professor-aluno, fazendo com que haja uma ponte ligando-os em afetividade e aprendizagem, devendo destacar também a importância da gestão educacional como indivíduo central na relação entre profissionais em educação e as práticas e políticas educacionais por eles aplicadas.

Apesar de a inclusão ser um tema moderno que envolve vários segmentos sociais, a escola tem um papel significativo nesse processo, uma vez que ela contribui para a formação de todos os cidadãos, porém para que isso aconteça é necessário que a escola se reestruture preparando o profissional da educação para saber lidar com as diferenças de cada aluno, dando formação para que estes saibam atender a esses alunos.

Ao se falar em reestruturação da escola devemos considerar vários fatores, dentre eles os políticos, estruturais, instrumentais e principalmente os atitudinais, a escola deve se preparar para amparar o aluno para que este se sinta acolhido pela instituição, sem que sinta algum tipo de discriminação, seja por parte do corpo docente, funcionários e até mesmo outros alunos, e é papel fundamental da equipe gestora



mediar esse processo, uma vez que esta tem a escola sob sua responsabilidade, devendo realizar as mudanças necessárias para que isso ocorra.

Segundo Costa (1994, p. 92)

O gestor procura, geralmente distribuir os professores nas turmas conforme suas “habilidades” preferências e experiências de trabalho. Por exemplo, o professor com maior experiência e preferência por alfabetização fica com os grupos a serem alfabetizados. O que tem preferência e experiência com “troca de letras” fica com os grupos com essa características, e assim por diante.

Para que haja êxito em uma política educacional inclusiva é necessário que o grupo docente compreenda de forma mais objetiva as necessidades de cada aluno, sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito, respeitando os limites que cada um possui, sobre este assunto discursa Mantoan (1997, p.170) “por detrás de um deficiente há sempre uma pessoa que quer estar entre nós, que quer ser um membro ativo da nossa sociedade e que quer desfrutar da vida, como todos nós. E isto não é uma questão de caridade. É, acima de tudo, um direito a ser respeitado”.

Devemos levar em conta que o gestor é essencial para praticas pedagógicas inovadoras, uma vez que agindo assim ele será capaz de transformar o ambiente escolar cotidiano em um ambiente em que a inclusão será bem sucedida, e para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário certa versatilidade em seu trabalho, considerando a opinião de todos os envolvidos, bem como respeitando a diversidade dessas opiniões, procurando considerar a realidade cultural escolar abrangida pela comunidade ao seu redor.

Compreende-se que a mudança consiste “a partir da vontade e organização coletiva dos homens em torno de objetivos comuns, aos quais se visa alcançar, lançando mão, da forma mais apropriada possível, de todos os recursos de que se dispõem” (Paro, 2001, p. 157).

Para solidificar a educação inclusiva, deve-se contar com todos da equipe escolar no planejamento do programa de inclusão, quando este estiver pronto para ser implementado pela equipe gestora. “Docentes, diretores e funcionários apresentam



papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (Sant’Ana, 2005, p. 228).

Cabe à equipe gestora adotar todas as decisões administrativas exigidas para a execução do projeto de educação inclusiva uma vez que esta prática estabelece perspectivas administrativas e pedagógicas.

A gestão que aceita desempenhar uma prática de educação inclusiva compromete-se a organizar e desenvolver atividades que envolvam ações pedagógicas conexas com a acessibilidade às salas de aula adaptando currículos generosos possibilitando uma troca mútua entre os profissionais do suporte pedagógico e a comunidade escolar envolvida.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (Sant’Ana, 2005, p. 228).

## **Resultados e discussão**

Os resultados indicam que a gestão escolar desempenha papel fundamental na efetivação da educação inclusiva, sendo o gestor o principal agente na transformação das estruturas físicas, sociais, culturais e humanas da escola. A pesquisa aponta que não basta apenas a existência de legislação e políticas públicas que assegurem o direito dos alunos com necessidades especiais ao acesso e permanência na escola, mas é imprescindível a atuação efetiva da equipe gestora para garantir a implementação dessas diretrizes no cotidiano escolar. A transformação da escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo depende, sobretudo, da capacidade do gestor de articular recursos, organizar equipes e promover uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças.

A discussão evidencia ainda que a inclusão representa um desafio para as escolas comuns, pois implica em modificar práticas pedagógicas tradicionais e superar preconceitos históricos. Autores como Mantoan (2015) ressaltam a necessidade de uma formação contínua dos profissionais da educação para que estejam preparados para lidar com a diversidade dos alunos, assim como a importância da participação ativa da



equipe gestora em processos de capacitação e planejamento pedagógico. Além disso, a gestão inclusiva deve contemplar não só a organização curricular e física da escola, mas também a mediação das relações afetivas entre alunos e professores, promovendo ambientes de aprendizagem que valorizem as potencialidades de cada estudante.

Outra constatação relevante refere-se ao papel coletivo na promoção da inclusão. A gestão escolar deve fomentar a colaboração entre docentes, funcionários, famílias e a comunidade, fortalecendo um compromisso compartilhado para a construção de uma escola democrática e acessível. Conforme Sant’Ana (2005), o sucesso da inclusão depende da atuação conjunta desses atores e do estímulo a práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades específicas dos alunos. Esse processo exige que o gestor seja versátil e sensível às particularidades culturais e sociais da comunidade escolar, buscando a democratização do ensino por meio de ações concretas que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação plena.

Por fim, conclui-se que a construção de uma escola inclusiva é um processo gradual que exige mudanças políticas, sociais, econômicas e principalmente humanas, com envolvimento e compromisso de toda a coletividade. A preparação para a inclusão requer investimento em formação, infraestrutura adequada e principalmente uma gestão comprometida em garantir os direitos educacionais dos alunos com necessidades especiais. O gestor pedagógico, ao assumir seu papel central, contribui decisivamente para o avanço da educação inclusiva, promovendo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também o respeito às diferenças e a valorização da diversidade como um elemento enriquecedor para toda a comunidade escolar.

### **Considerações finais**

A educação inclusiva é um desafio para a escola “comum”, sendo que a função da equipe gestora é essencial para que este venha a ser atingido, é o gestor quem proporciona a transformação da estrutura escolar, não apenas da estrutura material e física, mas também a estrutura social, cultural e humana na qual é escola envolvida.

Porém para isso é necessário capacitar todos os envolvidos no processo escolar de inclusão, tanto professores, bem como os profissionais envolvidos na equipe escolar de uma forma geral, sendo esses orientados pela equipe gestora, para que haja uma



educação inclusiva de qualidade e igualdade para todos, através de debates e reflexões dos envolvidos no projeto.

Dessa maneira é possível desenvolver práticas que beneficiam a educação inclusiva, motivando e contribuindo para uma democratização do ensino, sendo que é indispensável aos gestores que estejam atentos, pois eles são que estão à frente da escola, e que são responsáveis para que se concretizem todas as ações planejadas em conjunto com toda a equipe escolar.

Com base nas análises realizadas, é o gestor que se destaca no ambiente educacional inclusivo, uma vez que este exerce um papel principal no âmbito escolar, cabendo a ele planejar metas e organizar a escola para que esta venha a atender as crianças que necessitam de atendimento educacional especializado, promovendo uma educação inclusiva, propondo ações que levem a comunidade escolar a se consolidar com as perspectivas de inclusão.

Portanto podemos concluir que a preparação para uma escola inclusiva, é um processo que depende do interesse e da organização política, social, econômica e acima de tudo humana, sendo que essa mudança não ocorre de forma imediata, mas requer valorizações da coletividade, efetivando ações concretas e o compromisso de cada pessoa, seja na escola ou na comunidade como um todo, para que essas mudanças favoreçam o processo da educação inclusiva, contribuindo com as práticas docentes, assim como a democratização do ensino, sendo esse o papel fundamental do gestor pedagógico.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 13 jul.1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB



9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Brasília: MEC/SEESP, 2001; versão eletrônica atualizada em 2023.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial.** Educação e Fronteiras, Dourados, v. 5, n. 14, p. 60–72, 2016

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 1994.



**CAPÍTULO 04****DOCÊNCIA EM REDE:****o PEI digital na construção de práticas pedagógicas inclusivas****Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)**Gisele Garzon Alves**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/3392880011834158>[gisele.garzon@unesp.br](mailto:gisele.garzon@unesp.br)**Neiza de Lourdes Frederico Fumes**

Orientadora - Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física

<http://lattes.cnpq.br/8834824295660511>[neiza.fumes@iefe.ufal.br](mailto:neiza.fumes@iefe.ufal.br)**Maewa Martina Gomes da Silva e Souza**

Doutora em Educação pela UNESP

<http://lattes.cnpq.br/3354301214646268>[maewa.martina@unesp.br](mailto:maewa.martina@unesp.br)

DOI – 10.29327/5798134.1-4

**Introdução**

A expansão das plataformas digitais na atualidade reflete um novo marco da cultura digital, por meio de uma comunicação mais interativa para consolidar a aprendizagem dos educandos que vivenciam a real sociedade em rede. O pesquisador Pierre Lévy (1999) argumenta em suas obras que viver numa sociedade em rede é produzir e compartilhar conhecimentos mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), logo é papel da educação digital promover essa inclusão construindo ferramentas tecnológicas que consolide a equidade.

A partir dessa proposta do artigo é discutir como o Plano Educacional Individualizado (PEI Digital) pode ser um instrumento potente na construção de práticas pedagógicas inclusivas mais ágil, principalmente se estiver integrado ao ensino



colaborativo, o uso ético das TDICs e integrado as reais necessidades da docência numa rede. O objetivo é buscar reflexões acerca do PEI Digital incorporada à formação continuada docente, a personalização do ensino, a um trabalho intersetorial e sendo uma estratégia para consolidar a equidade e tais contribuições de estudos reforçadas pelos autores como Mantoan (2003), Pletsch e Glat (2012), Campos (2015) e Mascaro (2021).

O estudo destaca dois aspectos centrais da sociedade em rede se destacam no contexto: a forma colaborativa intersetores e a personalização das informações coletadas para fundamentar os processos educativos. No primeiro eixo, compreende-se que o uso da conectividade possibilita o trabalho colaborativo, coletivo e fortalece o compartilhamento do conhecimento. No segundo eixo, o uso das TDIC permite que o planejamento das aprendizagens tenha realmente um caráter personalizado, pois com o levantamento de informações pessoais e do desenvolvimento das aprendizagens que proporá ações pedagógicas para suprir as necessidades educativas individuais do estudante. Mantoan (2003, p. 48), observa em sua literatura que “depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos”, logo ela compreende que de fato quando há dialogismos entre necessidades reais com potenciais há de fato o conceito de educação inclusiva.

### **O PEI digital enquanto proposta integradora**

Como destaca Pierre Lévy (1999), viver em uma sociedade em rede significa “produzir e compartilhar conhecimentos mediados pelas tecnologias”, o que exige da escola contemporânea um papel ativo na formação digital e social dos estudantes, logo o Plano de Ensino Individualizado Digital vem com essa proposta de articular as ações e saberes docentes com a tecnologia em forma colaborativa e mediada para garantir as aprendizagens e a equidade.

O PEI Digital assume, portanto, um papel estratégico ao unir o trabalho pedagógico das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ampliando o diálogo entre os profissionais e fortalecendo o planejamento colaborativo. Segundo Campos, Ávila e Monteiro (2015), “o PEI precisa ser contextualizado e vinculado



às demais propostas da escola, a fim de buscar alternativas para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem”. Nessa perspectiva, o documento digital não é apenas uma ficha de registro, mas uma ferramenta viva que orienta a ação educativa com base nas potencialidades e necessidades de cada estudante.

A proposta integradora do PEI Digital se sustenta em dois eixos fundamentais: a conectividade colaborativa e a personalização das aprendizagens. O primeiro refere-se à construção coletiva de saberes entre professores, famílias e equipes gestoras; o segundo, à capacidade de adaptar o ensino às singularidades de cada estudante. Para Mantoan (2003, p. 48), “depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos”. Assim, o PEI Digital, ao incorporar o uso ético e pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), concretiza o ideal de uma escola inclusiva e inovadora.

Durante o período pandêmico, o uso do PEI em formato digital consolidou-se como inovação metodológica, pois permitiu a continuidade dos processos pedagógicos mesmo em contexto remoto. Bueno (2022, p. 3) reforça que “o planejamento é uma atividade presente e necessária na sociedade humana, pois fornece elementos que permitem examinar um determinado contexto e reorganizar formas para solucionar problemas”. Dessa forma, o PEI Digital demonstrou sua potência como instrumento de reorganização das práticas escolares, possibilitando acompanhamento, registro e avaliação individualizados.

Além de sua dimensão tecnológica, o PEI Digital se ancora na perspectiva colaborativa e interdisciplinar. Glat e Pletsch (2013, p. 32) defendem que “é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores”, pois apenas o diálogo e a corresponsabilidade garantem decisões pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos.

Nesse mesmo sentido, Damiani (2008) argumenta que o ensino colaborativo “traz a ideia de um esforço em conjunto, não apenas na operação de um sistema pronto, mas na geração deste, deflagrada pelas tomadas de decisões compartilhadas”. Assim, a integração entre professores da sala comum e do AEE rompe com a fragmentação do trabalho docente, consolidando um processo coletivo e reflexivo.



A inclusão efetiva exige, ainda, que o PEI Digital esteja articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que garante unidade e coerência às ações institucionais. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345) afirmam que o PPP é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar”, e sua construção coletiva expressa o compromisso com uma gestão democrática. Ao integrar o PEI Digital a esse documento, a escola fortalece a cultura da participação e do respeito à diversidade, promovendo uma educação voltada à equidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define como barreiras todos os “entraves, obstáculos, atitudes e comportamentos que dificultem a participação social do indivíduo em sociedade”, destacando o direito de todos à acessibilidade e à comunicação. Nesse contexto, o PEI Digital constitui uma ferramenta de acessibilidade pedagógica, pois permite identificar e eliminar barreiras que comprometem o desenvolvimento integral do estudante. A personalização do ensino, aliada ao uso das TDIC, contribui para práticas mais humanizadoras e centradas nas singularidades do aluno.

Outro aspecto fundamental do PEI Digital é seu caráter formativo. Martins (2012) enfatiza a necessidade de formações docentes que articulem teoria e prática, propiciando “ações relativas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”. Ao utilizar o PEI Digital, o professor torna-se pesquisador de sua própria prática, registrando evidências de aprendizagem, refletindo sobre resultados e desenvolvendo competências digitais e pedagógicas. Essa dinâmica de formação em rede transforma o PEI em um instrumento contínuo de desenvolvimento profissional e institucional.

Por fim, cabe ressaltar que o PEI Digital não se restringe a uma inovação técnica, mas a uma mudança paradigmática na forma de conceber a docência e a inclusão. A “docência em rede”, como destacam Campos (2015) e Mascaro (2021), representa uma nova forma de ensinar e aprender, baseada na interação, na colaboração e no protagonismo dos sujeitos. Nessa lógica, o professor atua como mediador e aprendiz, construindo conhecimento de forma compartilhada e promovendo uma escola mais justa e conectada.

Portanto, o PEI Digital enquanto proposta integradora expressa o compromisso com uma educação que valoriza as diferenças, promove a equidade e reconhece a



importância das tecnologias como mediadoras da inclusão. Ao articular formação docente, gestão democrática e ensino colaborativo, o PEI Digital consolida-se como instrumento essencial para a efetivação da educação inclusiva na contemporaneidade.

### **O PEI digital enquanto prática pedagógica intersetorial**

A transformação da educação contemporânea exige práticas pedagógicas que articulem o uso de tecnologias digitais e a colaboração entre diferentes setores da escola. Nesse contexto, o Plano Educacional Individualizado (PEI Digital) emerge como uma prática intersetorial inovadora, capaz de integrar ações entre professores, gestores, famílias e profissionais de apoio, promovendo a inclusão e a equidade educacional. O PEI Digital não apenas moderniza o acompanhamento pedagógico dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também simboliza uma nova forma de pensar a docência em rede e o trabalho coletivo em prol da aprendizagem significativa.

Segundo Mantoan (2003, p. 48), “depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos”. Essa afirmação reforça a necessidade de repensar a escola como espaço de inovação e de integração intersetorial, na qual o PEI Digital pode atuar como um elo entre as demandas individuais dos alunos e as ações coletivas da equipe escolar. O ambiente digital oferece as condições para o registro, o monitoramento e a avaliação das aprendizagens de modo colaborativo, envolvendo todos os profissionais que contribuem para o desenvolvimento do estudante.

Campos (2015) e Ávila, Monteiro e Silva (2015) afirmam que “o PEI precisa ser contextualizado e vinculado às demais propostas da escola, a fim de buscar alternativas para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem”. Assim, o PEI Digital, ao articular-se com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e com as políticas institucionais, torna-se uma ferramenta que transcende o campo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), alcançando o planejamento curricular e o cotidiano da sala de aula. Esse caráter intersetorial permite o compartilhamento de informações entre setores pedagógicos, psicológicos e administrativos, tornando a gestão da inclusão mais integrada.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define como barreiras “os



entraves, obstáculos, atitudes e comportamentos que dificultem a participação social do indivíduo em sociedade” (Brasil, 2015). O PEI Digital atua justamente na remoção dessas barreiras, promovendo acessibilidade comunicacional e pedagógica, além de favorecer a personalização do ensino. Ao permitir que o professor registre as evidências de aprendizagem e dialogue com outros profissionais, o instrumento fortalece uma cultura institucional inclusiva e colaborativa.

Na perspectiva de Glat e Pletsch (2013, p. 32), “é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores”, pois apenas por meio de decisões compartilhadas é possível garantir a responsabilização mútua e o acompanhamento contínuo do aluno. Essa colaboração reflete o caráter intersetorial do PEI Digital, que conecta docentes da educação comum e da educação especial, além de envolver psicopedagogos, gestores e famílias no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Damiani (2008), o trabalho colaborativo “traz a ideia de um esforço em conjunto, não apenas na operação de um sistema pronto, mas na geração deste, deflagrada pelas

tomadas de decisões compartilhadas”. Esse entendimento é essencial para compreender o PEI Digital como uma prática pedagógica intersetorial, uma vez que ele não se limita ao uso da tecnologia, mas incorpora a mediação humana, a ética e o diálogo entre diferentes agentes da educação. O planejamento conjunto, a troca de saberes e a avaliação compartilhada tornam-se elementos estruturantes dessa prática.

Durante o período pandêmico, o PEI Digital demonstrou sua potência ao assegurar a continuidade do acompanhamento pedagógico de estudantes da Educação Especial, mesmo em um cenário de ensino remoto. Bueno (2022, p. 3) observa que “o planejamento é uma atividade presente e necessária na sociedade humana, pois fornece elementos que permitem examinar um determinado contexto e reorganizar formas para solucionar problemas”. Assim, o PEI Digital revelou-se não apenas uma solução emergencial, mas uma proposta de reconfiguração das práticas educativas e das interações entre os setores escolares.

A intersetorialidade, nesse contexto, pressupõe a integração entre diferentes dimensões da escola — pedagógica, tecnológica, administrativa e social — na construção de práticas voltadas à equidade. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2003,



p. 345), o Projeto Político-Pedagógico “propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar”, e o PEI Digital, ao ser incorporado a esse documento, fortalece a gestão democrática e o respeito à diversidade. Essa integração amplia o potencial de transformação do PEI Digital em uma prática que não apenas registra dados, mas promove o protagonismo estudantil e a corresponsabilidade docente.

Além disso, Martins (2012) enfatiza que a formação docente deve relacionar teoria e prática para permitir “ações relativas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”. O uso do PEI Digital favorece a formação continuada em rede, uma vez que estimula a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e a apropriação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Dessa forma, o instrumento consolida-se como espaço de aprendizado permanente e de cooperação entre pares.

Ao integrar tecnologias digitais, o PEI Digital não substitui o vínculo humano, mas o potencializa. Como afirmam García, Bacarin e Leonardo (2018), a acessibilidade só se concretiza “quando todos os indivíduos recebem condições totais de participação, mediante autonomia e segurança”. Nessa perspectiva, o PEI Digital é um meio para garantir a participação plena e o reconhecimento das singularidades dos estudantes, fortalecendo o compromisso ético e pedagógico com a educação inclusiva.

Portanto, compreender o PEI Digital enquanto prática pedagógica intersetorial é reconhecer sua relevância na consolidação de uma escola colaborativa, democrática e conectada. Ele representa o encontro entre as tecnologias digitais e a pedagogia humanizadora, entre a autonomia docente e a corresponsabilidade institucional. Sua efetividade depende, sobretudo, de uma formação docente crítica, de uma gestão aberta à inovação e da valorização da diversidade como princípio educativo.

## **Metodologia**

O artigo desenvolvido tem base teórico-reflexiva, no formato qualitativo, descritivo e analítico. As reflexões descritas partem vivências de atuação docente na Educação Básica no ensino fundamental de nove anos, foco no trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na integração do PEI digital, sendo instrumento formativo, colaborativo e dialógico entre professores da sala regular e da sala de AEE. O estudo está fundamentado nos principais teóricos como Pletsch e Glat (2012), Campos



et al. (2015), Mascaro (2021) e Damiani (2008), que estudam sobre a construção do PEI, o ensino colaborativo e a formação continuada docente na perspectiva inclusiva e fortemente mediada por tecnologias digitais.

## **Resultados e discussão**

Campos (2015) e Ávila, Monteiro e Silva (2015) ao dizerem que “o PEI precisa ser contextualizado e vinculado às demais propostas da escola, a fim de buscar alternativas para os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem”, fortalecem a ideia de quando há um PEI bem articulado há de fato o objetivo educacional, por isso que o PEI digital tem grande relevância na realidade atual de escola, principalmente, por ser uma inovação metodológica e pedagógica por potencializar o trabalho colaborativo e dialógico entre todos os envolvidos com a educação daqueles estudantes.

Capelline e Rodrigues (2012), destacam que o PEI deve ser sistematicamente acompanhado e avaliado por todos os múltiplos profissionais esse fator já reforça seu caráter colaborativo e interdisciplinar e para que o PEI digital atenda essa demanda é necessário que durante o uso da plataforma digital o docente tenha condições de realizar o registro, o monitoramento, a avaliação e a reavaliação individualizada para acompanhar o progresso na aprendizagem do estudante público-alvo.

Diante do cenário vivido na pandemia COVID-19, o PEI nas escolas foram construídos de forma remota, o que fortaleceu a ideia de digital diante da circunstância, pois permitiu a continuidade do acompanhamento pedagógico, tornando-se um instrumento de inovação pedagógica, capaz de assegurar o direito à aprendizagem e o acompanhamento contínuo dos estudantes público elegível da Educação Especial.

É preciso considerar que essa prática se tornou inovadora porque atendeu as necessidades do planejamento de escola daquele momento vivido, logo Bueno (2022, p. 3) aponta que “o planejamento é uma atividade presente e necessária na sociedade humana, pois fornece elementos que permitem examinar um determinado contexto e reorganizar formas para solucionar problemas”.

Vianna, Silva e Siqueira (2011) observam que o PEI deve ser visto como um documento que faz parte da cultura institucional da escola para incorporar práticas inclusivas e fortalecer mudanças estruturantes. Diante desse contexto que o PEI Digital



é o fortalecimento da cultura colaborativa na instituição pedagógica, uma vez que, integrado a rede de apoio de todos os profissionais envolvidos com o estudante que há o sucesso do plano. Glat e Pletsch (2013) fundamenta que “é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores” garantindo assim decisões compartilhadas e responsabilização mútua. Neste contexto quando a visão humanizadora da docência encontra no PEI digital uma ferramenta potente de mediação e acompanhamento pedagógico o que fica evidente é o fortalecimento no ato educativo por garantir visibilidade às singularidades nas trajetórias individuais de aprendizagem do educando, pois atinge a equidade por reconhecer as barreiras homogeneizadoras presentes ainda nas instituições e nas práticas docentes são combatidas, Saviani (2013).

Na prática, o uso de ferramentas digitais, de forma colaborativa, seja por aplicativos digitais, recursos tecnológicos acessíveis e ou ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitam o registro contínuo de evidências de aprendizagens, evidenciando que um PEI digital bem desenvolvido, planejado, avaliado e revisado garante também um bom ensino-aprendizagem, Mascaro (2017).

As discussões coletivas entre os docentes mediadas por tecnologias criam espaços de formação continuada em rede fortalecendo a autonomia e a corresponsabilidade pedagógica diante de uma relação dialógica entre os profissionais. Como ressaltam Campos (2015) e Martins (2012), é essencial para que o professor compreenda o PEI como uma estratégia de escolarização e não apenas de adaptação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), enfatizam que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser compreendido como um documento norteador político e pedagógico para o trabalho institucional, pois formula metas, prevê ações e institui instrumentos de ação, caracterizando assim o papel de uma gestão democrática e diante desses elementos. Quando o PEI digital está integrado neste contexto escolar, a escola se consolida mais inclusiva por promover o trabalho em rede, sendo capaz de consolidar o respeito às diferenças e a equidade no acesso ao conhecimento.

Nos fundamentos de Mascaro (2021), o conhecimento cristalizado dentro de uma unidade escolar ganha peso quando o PEI também considera o nível de habilidades e competências do estudante, bem como seus objetivos em curto, médio e longo prazos.



Glat e Vianna (2012, p. 84) complementam que se trata de um planejamento “individualizado, periodicamente avaliado e revisado”, fundamentado nas potencialidades do aluno.

O PEI digital integrado às TDIC torna-se uma ferramenta dinâmica que favorece o acompanhamento em rede e a construção colaborativa entre professores, famílias e estudantes. Como indicam Glat e Pletsch (2013, p. 32), “é fundamental que a proposta do PEI seja elaborada de forma colaborativa entre os professores”, o que reforça o papel do trabalho colaborativo e da responsabilização mútua defendidos por Damiani (2008). Nesse sentido, o PEI digital amplia as possibilidades de comunicação, registro e avaliação, fortalecendo a autonomia docente e o protagonismo discente. Segundo Garcia, Bacarin e Leonardo (2018) a acessibilidade acontece quando todos os indivíduos recebem condições total de participação, mediante autonomia e segurança.

De acordo com Campos, Ávila e Monteiro (2015), o PEI precisa estar “vinculado às demais propostas da escola”, articulando-se com o currículo e com as práticas pedagógicas inclusivas. Essa vinculação é essencial para que o planejamento não se torne uma ação isolada, mas uma estratégia coletiva de enfrentamento às barreiras de aprendizagem. Deste modo, surge a proposta de adaptação de currículo, adotando medidas de acessibilidade com a remoção de barreiras para alunos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) no seu Art. 3º define barreiras como os entraves, obstáculos, atitudes e comportamentos que dificulte a participação social do indivíduo em sociedade, bem como o impedimento dos seus direitos ao acesso, a expressividade e a liberdade, a acessibilidade de informações e comunicação, a segurança e acesso a todos os ambientes, entre outros. Com isso, entendemos a necessidade de a equipe pedagógica desenvolver o Plano Educacional Individualizado, para eliminar barreiras atitudinais e perpetuar uma cultura organizacional escolar de acordo com a legislação e com a concepção de educação inclusiva.

Martins (2012) defende, nesse contexto, a necessidade de formações docentes que relacionem teoria e prática e permitam “ações relativas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”. Assim, o PEI digital surge como uma oportunidade formativa



contínua, possibilitando que professores aprendam colaborativamente e reflitam sobre suas práticas. Nesse ínterim, devemos instituir o PEI, com a proposta de formação continuada e subsídios aos profissionais da educação, com a inclusão do professor da educação especial, a equipe gestora e os profissionais que atendem o aluno que requer um Plano Educacional Individualizado.

Além disso, o PEI digital favorece o ensino colaborativo, modelo que, segundo Costa (2016) e Pereira e Nunes (2018), fundamenta-se na articulação entre profissionais da Educação comum e da Educação Especial, na busca de práticas inclusivas.

Essa abordagem rompe com a fragmentação do trabalho docente e promove o planejamento conjunto das aulas, a troca de saberes e a avaliação coletiva dos resultados. Como reforça Damiani (2008), o trabalho colaborativo “traz a ideia de um esforço em conjunto, não apenas na operação de um sistema pronto, mas na geração deste, deflagrada pelas tomadas de decisões compartilhadas”. Sendo necessário considerar todo o processo do PEI, iniciando pelo objetivo, a preparação dos conteúdos, dos recursos pedagógicos, estratégias e avaliação.

A gestão democrática e inclusiva é outro elemento essencial para o sucesso do PEI digital. Libâneo (2016) lembra que a escola deve “ensinar conhecimentos significativos”, voltados à compreensão da realidade. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345), é “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar”, e sua construção coletiva é indispensável à equidade. Ao inserir o PEI digital como instrumento articulador do PPP, a escola fortalece a participação de todos e valoriza as diferenças como elementos constitutivos da aprendizagem, com estratégias e possibilidades diversificadas, respeitando a singularidade a diversidade biopsicossocial e etnocultural dos alunos.

Nesse contexto de estudo acadêmico a docência em rede emerge como conceito integrador. Nela, o professor atua como mediador e aprendiz, conectando-se a outros educadores, estudantes e tecnologias para construir conhecimento de forma colaborativa. Essa docência requer competências digitais, sensibilidade ética e compreensão das especificidades de cada aluno. O PEI digital, portanto, é expressão dessa nova forma de ensinar e aprender: interconectada, inclusiva e equitativa.



## Considerações finais

O artigo teve por objetivo refletir que as TDIC quando integradas de forma crítica e planejada potencializam o trabalho pedagógico e ampliam as possibilidades de aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse contexto o PEI digital se torna um instrumento da TDIC, cuja sua aplicabilidade fortalece práticas pedagógicas inclusivas evidenciando como a cultura digital e à docência em rede favorecem a colaboração, a personalização e equidade.

A guisa de conclusão, destaca-se a necessidade futura de investir na formação docente continuada para o uso pedagógico das TDIC e a gestão digital do PEI de modo a consolidar práticas efetivamente colaborativas e humanizadoras. A docência em rede, sustentada pelo PEI digital, aponta caminhos para uma escola mais conectada, colaborativa, democrática, inclusiva e justa.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02/2001.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/resolucao\\_ceb-2-2001.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/resolucao_ceb-2-2001.htm).

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 15 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** 2ª ed. SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

BUENO, J. et al. **Práticas educacionais pautadas no Plano Educacional Individualizado durante o ensino remoto.** *Periódico Horizontes*, USF, Itatiba, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1400/675>.

CAMPOS, C.; ÁVILA, A.; MONTEIRO, S.; SILVA, A. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 4, n. 1, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais.** Bauru: UNESP/FC, 2012.

COSTA, M. P. R. **O ensino colaborativo como estratégia para a inclusão escolar:**



**articulação entre professores da sala comum e da educação especial.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 563–578, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X20435>

DAMIANI, M. **Ensino colaborativo e trabalho coletivo: desafios e possibilidades.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2008.

GARCIA, R.; BACARIN, A.; LEONARDO, N. **Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência.** *Psicol. Esc. Educ.*, v.22, p. 33-40, Maringá, 2018.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **O Plano Educacional Individualizado e a inclusão escolar.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 1, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, M. **A formação docente e a atenção à diversidade.** São Paulo: Cortez, 2012.

MASCARO, A. L. **Filosofia do direito e da educação: fundamentos para uma prática emancipatória.** São Paulo: Boitempo, 2021.

MASCARO, R. **O plano educacional individualizado em contexto de pandemia.** *Cadernos do Aplicação*, UFRGS, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114030/64773>.

PEREIRA, R. M. R.; NUNES, L. R. O. P. **Ensino colaborativo e inclusão escolar: práticas de parceria entre professores.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 2, p. 221– 238, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200008>

PLETSCH, M.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado: uma proposta de intervenção.** *Revista Sobama*, UNESP, 2012. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/4968/3551>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOBRAL, F.; CAMPOS, R. **Metodologias ativas e aprendizagem significativa.** *Revista de Educação*, 2012.





## CAPÍTULO 05

### EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTO INTERNACIONAL: avaliação, ambientes e práticas pedagógicas na Cubitt Town Primary School

**Maria Sílvia Bacila**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

<https://lattes.cnpq.br/5897077507024436>

[bacila@utfpr.edu.br](mailto:bacila@utfpr.edu.br)

DOI - 10.29327/5798134.1-5

#### Resumo

Este capítulo analisa práticas pedagógicas, processos avaliativos e a organização dos espaços educativos observados na Cubitt Town Primary School, em Londres, a partir de uma visita técnica realizada em janeiro de 2026. O foco da análise recai sobre as estratégias de acompanhamento do progresso dos estudantes e os suportes pedagógicos oferecidos àqueles que, no contexto brasileiro, são identificados como público-alvo da Educação Especial, com especial atenção aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz da legislação educacional brasileira vigente. A experiência da escola britânica evidencia uma concepção de avaliação contínua e formativa, articulada a uma organização pedagógica que valoriza ambientes de aprendizagem flexíveis, estimulantes e orientados ao desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos alunos. Tais práticas dialogam com diretrizes internacionais de educação inclusiva e oferecem subsídios relevantes para análises comparativas e reflexões críticas sobre as políticas e práticas de inclusão escolar no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Avaliação educacional; Educação Especial; Ambientes educativos; Autorregulação.

#### 1 Introdução

A consolidação do direito à educação inclusiva tem demandado das escolas a construção de práticas pedagógicas e avaliativas capazes de reconhecer e acolher a diversidade de trajetórias, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais dos estudantes. No contexto brasileiro, esse direito encontra sólido amparo no ordenamento jurídico, especialmente na Constituição Federal de 1988, que consagra a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e



Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), ao definir a Educação Especial como modalidade transversal a todas as etapas e modalidades de ensino, reafirmando o compromisso com a inclusão no sistema educacional (BRASIL, 1996).

Nesse horizonte, a visita técnica à Cubitt Town Primary School, realizada em janeiro de 2026, teve como finalidade a observação direta das práticas pedagógicas, dos processos avaliativos e das estratégias de inclusão adotadas pela escola. Localizada no Borough de Tower Hamlets, em Londres, a unidade atende aproximadamente 400 estudantes, com idades entre 3 e 11 anos, abrangendo da Nursery ao Year 6. Do total de matrículas, cerca de 18% dos alunos são identificados como público da Educação Especial (Special Educational Needs and Disability – SEND), conforme a legislação educacional britânica expressa no *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years*. Tal marco normativo orienta a oferta de apoios educacionais a partir das necessidades identificadas no contexto escolar, deslocando o foco de diagnósticos clínicos exclusivos para uma abordagem centrada nas barreiras à aprendizagem e à participação.

O sistema educacional do Reino Unido caracteriza-se por um modelo descentralizado, no qual um currículo nacional estabelece referências comuns de conteúdos e habilidades, ao mesmo tempo em que assegura significativa autonomia pedagógica às escolas. Essa autonomia favorece o desenvolvimento de abordagens inclusivas e a adaptação do currículo às singularidades dos estudantes. Um princípio estruturante desse modelo é a exigência de que as instituições realizem “ajustes razoáveis” (*reasonable adjustments*), de modo a prevenir que necessidades educacionais específicas se convertam em obstáculos ao acesso, à participação e à aprendizagem, reforçando a corresponsabilidade institucional pela inclusão.

Nesse contexto, a avaliação assume papel central, afastando-se de uma lógica meramente classificatória para constituir-se como instrumento contínuo de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e de qualificação das intervenções pedagógicas. Tal concepção dialoga diretamente com os pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que enfatiza a avaliação como processo formativo, orientado à identificação de potencialidades e à eliminação de barreiras educacionais (Brasil, 2008).



Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo analisar as práticas avaliativas, os apoios pedagógicos e a organização dos ambientes educativos da Cubitt Town Primary School, a partir das observações realizadas durante a visita técnica de janeiro de 2026. Embora inserida em um sistema educacional distinto do brasileiro, a experiência observada estabelece interlocução com princípios internacionais de educação inclusiva, como aqueles consagrados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e no Marco de Ação Educação 2030 (UNESCO, 2016), oferecendo subsídios relevantes para reflexões comparativas e para o fortalecimento das políticas e práticas inclusivas no contexto da educação básica.

## **2 Inclusão como eixo estruturante da cultura escolar**

A Cubitt Town Primary School evidencia uma cultura institucional profundamente orientada pelos princípios da inclusão, compreendida não como iniciativa pontual, mas como eixo estruturante da organização escolar. Essa concepção aproxima-se do entendimento da educação inclusiva como direito humano fundamental, conforme explicitado pela UNESCO (1994), ao afirmar que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, garantindo-lhes participação plena e oportunidades equitativas de aprendizagem.

Essa cultura inclusiva materializa-se, no cotidiano escolar, por meio de uma forte valorização da colaboração e da colegialidade docente. Tal orientação dialoga com a perspectiva de Andy Hargreaves, segundo a qual as culturas profissionais influenciam diretamente a maneira como os professores ensinam, aprendem e constroem sentidos coletivos para a prática pedagógica (Hargreaves, 1998). Nesse contexto, a inclusão é sustentada por uma ética profissional compartilhada, em que o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, especialmente daqueles que demandam apoios adicionais, é compreendido como responsabilidade coletiva. O trabalho articulado entre docentes e o SENCO (Special Educational Needs Coordinator) favorece a coerência das intervenções pedagógicas, o monitoramento contínuo dos avanços e a revisão permanente das estratégias, consolidando a inclusão como um projeto institucional construído de forma colaborativa.



O currículo, por sua vez, é planejado de maneira equilibrada e intencional, com o objetivo de promover engajamento, comunicação e aspiração à aprendizagem para todas as crianças. A inclusão não se configura como atendimento paralelo ou ação segregada, mas como dimensão transversal que atravessa o planejamento curricular, as práticas pedagógicas e os processos avaliativos. Essa abordagem guarda consonância com a legislação educacional brasileira, que define a Educação Especial como modalidade complementar e suplementar ao ensino comum, reafirmando seu caráter articulado e não substitutivo (Brasil, 1996; Brasil, 2011).

A concepção e a implementação curricular observadas na Cubitt Town Primary School dialogam diretamente com as reflexões de Sacristán (2000), para quem o currículo ultrapassa a condição de prescrição formal ou lista de conteúdos, constituindo-se como expressão concreta de um projeto pedagógico em ação. Ao orientar o currículo para o engajamento, a comunicação e a construção de expectativas positivas em relação à aprendizagem, a escola reafirma a compreensão de que o currículo, em sua dimensão prática, deve ser flexível, responsivo e sensível às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a inclusão deixa de ocupar um lugar periférico e passa a redefinir o próprio tecido curricular, exigindo que a seleção, a organização e a mediação dos conhecimentos considerem a diversidade como princípio constitutivo. Trata-se, portanto, de um currículo que não apenas acomoda diferenças, mas que se transforma a partir delas, assumindo a diversidade como potência pedagógica e condição para a efetivação do direito à aprendizagem de todos.

### **3 Avaliação como base para o planejamento de apoios educacionais**

No momento de ingresso das crianças na *nursery* e na *reception*, a Cubitt Town Primary School desenvolve procedimentos sistemáticos de observação e análise do desenvolvimento infantil, considerando aspectos como linguagem, interação social, níveis de autonomia e envolvimento nas atividades propostas. Tais procedimentos fundamentam-se em uma concepção de avaliação de natureza diagnóstica e formativa, orientada à compreensão do percurso de desenvolvimento da criança em seu contexto educativo, e não à rotulação precoce de comportamentos ou aprendizagens.



Destaca-se que esses processos avaliativos, em muitos casos, antecedem a existência de diagnósticos clínicos formais. Nem todas as crianças iniciam sua trajetória escolar com laudos médicos ou psicológicos previamente estabelecidos. Nesse cenário, o papel do SENCO (Special Educational Needs Coordinator) mostra-se central, atuando de forma articulada com os professores na identificação precoce de necessidades de apoio pedagógico, conforme orienta o *Special Educational Needs and Disability Code of Practice* do Reino Unido (United Kingdom, 2015). A identificação das necessidades educacionais parte, portanto, da observação do cotidiano escolar e das respostas das crianças às propostas pedagógicas.

Essa abordagem revela significativa convergência com o marco normativo brasileiro, segundo o qual o acesso aos apoios educacionais e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não deve estar condicionado exclusivamente à apresentação de um diagnóstico clínico, mas fundamentado nas necessidades educacionais identificadas no contexto escolar e no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2008; Brasil, 2011). Em ambos os contextos, a centralidade desloca-se do laudo para a prática pedagógica e para a garantia do direito à aprendizagem.

Ao conceber a avaliação como um processo contínuo, integrado ao cotidiano da escola, a experiência da Cubitt Town Primary School dialoga de forma consistente com as reflexões teóricas de Cipriano Luckesi. Para o autor, a avaliação possui uma dimensão ética fundamental, na medida em que se configura como prática diagnóstica e formativa, voltada à compreensão do processo educativo e não à simples classificação dos estudantes (Luckesi, 2011). Nessa perspectiva, avaliar implica investigar o percurso de aprendizagem, identificar barreiras e reorientar as intervenções pedagógicas, deslocando o foco do julgamento para a ação educativa. A ênfase da escola londrina em registros sistemáticos e em observações relativas à participação, ao engajamento e às respostas dos estudantes expressa, justamente, essa compreensão da avaliação como instrumento de apoio à decisão pedagógica e de qualificação do ensino, e não como um fim em si mesma.



#### 4 Avaliação pedagógica e acompanhamento das trajetórias de aprendizagem

Na Cubitt Town Primary School, o acompanhamento do progresso dos estudantes é compreendido como um processo permanente, formativo e intrinsecamente articulado ao cotidiano pedagógico, em consonância com os princípios defendidos pelas políticas contemporâneas de educação inclusiva (Unesco, 2016). A avaliação, nesse contexto, não se configura como um momento pontual ou externo ao ensino, mas como parte constitutiva da prática pedagógica e da organização escolar.

Dentre as estratégias observadas, destacam-se os registros sistemáticos elaborados pelos docentes, as avaliações periódicas das competências de leitura e escrita e as observações contínuas relativas à participação, ao engajamento e às respostas dos estudantes frente às adaptações curriculares propostas. Tais procedimentos reforçam a dimensão pedagógica da avaliação, ao evidenciar que avaliar implica acompanhar trajetórias, interpretar evidências de aprendizagem e orientar intervenções educativas, e não apenas quantificar resultados ou classificar desempenhos (Brasil, 2008).

Essa concepção dialoga diretamente com as contribuições de Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), que compreendem a avaliação como um processo mediador, marcado por um movimento contínuo de reflexão e ação. Ambos os autores convergem na crítica aos modelos avaliativos de caráter seletivo e classificatório, defendendo uma avaliação comprometida com a compreensão da trajetória do estudante, capaz de identificar avanços, dificuldades e potencialidades, de modo a subsidiar a reorientação das práticas pedagógicas. Para Luckesi, em particular, a avaliação assume uma dimensão ética e humanizadora, ao constituir-se como um ato de cuidado, de amorosidade e de compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito.

Nesse sentido, a centralidade atribuída pela escola londrina aos registros sistemáticos e às observações sobre participação, engajamento e resposta às intervenções pedagógicas expressa uma concepção ética, diagnóstica e mediadora da avaliação. Avaliar, nesse contexto, configura-se como um ato investigativo e intencional, que produz informações essenciais para a tomada de decisões pedagógicas e para o fortalecimento de práticas inclusivas. Tal abordagem reafirma que a inclusão se consolida quando a avaliação é utilizada como instrumento de garantia da participação,



da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e trajetórias.

A avaliação pedagógica e o acompanhamento das trajetórias de aprendizagem, tal como observados na Cubitt Town Primary School, configuram-se como processos contínuos, intencionais e indissociáveis da prática docente, orientados à compreensão do desenvolvimento dos estudantes em sua singularidade. Ao privilegiar registros sistemáticos, observações do engajamento, da participação e da resposta às intervenções pedagógicas, a escola desloca a avaliação de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa e mediadora, voltada à identificação de barreiras e à qualificação das práticas educativas. Esse acompanhamento permanente permite reconhecer avanços, necessidades de apoio e potencialidades, fortalecendo a construção de percursos de aprendizagem flexíveis e inclusivos. Assim, a avaliação assume função ética e pedagógica central, contribuindo para a garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento integral de todos os estudantes, em consonância com os princípios da educação inclusiva.

## **5 Acompanhamento pedagógico e remoção de barreiras à aprendizagem**

Para os estudantes que enfrentam maiores barreiras à aprendizagem e à participação, reconhecidos no contexto brasileiro como público da Educação Especial, incluindo pessoas com deficiência, estudantes com Transtorno do Espectro Autista e aqueles com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), a Cubitt Town Primary School organiza planos específicos de acompanhamento pedagógico. Tais planos não se restringem ao desempenho acadêmico, mas incorporam dimensões comunicacionais, sociais, comportamentais e de autonomia, em consonância com a concepção de educação integral presente na legislação brasileira e em documentos internacionais de referência (Brasil, 2011; UNESCO, 2016). O acompanhamento é construído de modo colaborativo, envolvendo professores, assistentes educacionais e profissionais externos, como terapeutas ocupacionais e psicólogos, o que fortalece uma abordagem interdisciplinar centrada nas necessidades educacionais do estudante.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, as práticas observadas dialogam diretamente com os princípios da Política Nacional de Proteção



dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), sobretudo no que se refere à garantia do direito à educação e à oferta dos apoios necessários para assegurar a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento. A ênfase recai sobre a construção de ambientes acessíveis e de estratégias pedagógicas ajustadas, evitando a dependência exclusiva de diagnósticos clínicos como condicionantes do acesso aos apoios educacionais.

A centralidade atribuída ao acompanhamento pedagógico dos estudantes público da Educação Especial aproxima-se dos pressupostos teóricos de Rosita Edler Carvalho (2015), para quem a inclusão efetiva exige ações institucionais sistemáticas voltadas à eliminação de barreiras, e não intervenções de caráter clínico ou adaptativo do estudante à norma escolar. Nessa perspectiva, os planos diferenciados de acompanhamento constituem dispositivos pedagógicos que permitem identificar precocemente obstáculos à aprendizagem e à participação, orientando ajustes curriculares, práticas avaliativas contínuas e reorganizações do contexto escolar. Como destaca a autora, “a avaliação contínua favorece a identificação de barreiras e a construção de apoios pedagógicos ajustados aos estudantes” (Carvalho, 2015, p. 79), reafirmando o acompanhamento como instrumento de transformação da escola e de efetivação do direito à educação inclusiva.

Com base em Carvalho (2015), o acompanhamento pedagógico configura-se como estratégia central para a remoção das barreiras à aprendizagem e à participação, constituindo-se como ação eminentemente educativa e institucional, e não como intervenção de natureza clínica ou compensatória. Para a autora, a efetivação da educação inclusiva exige que a escola assuma a responsabilidade de analisar continuamente seus contextos, práticas, currículos e formas de avaliação, identificando os obstáculos que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico deve orientar-se pela observação sistemática das trajetórias escolares, pela flexibilização curricular e pela construção de apoios ajustados às necessidades educacionais identificadas, deslocando o foco do déficit individual para as condições oferecidas pelo ambiente escolar. Ao atuar sobre as barreiras, sejam elas pedagógicas, comunicacionais, atitudinais ou organizacionais, o acompanhamento pedagógico torna-se um dispositivo



fundamental para garantir a participação plena dos estudantes e reafirmar a educação inclusiva como direito, conforme defende Carvalho (2015).

## **6 Ambientes pedagógicos como dispositivos de inclusão e autonomia**

A configuração dos ambientes educativos assume papel estruturante na proposta pedagógica da Cubitt Town Primary School. As salas de aula e os espaços de uso coletivo são organizados com variedade de materiais didáticos, suportes visuais e painéis informativos, dispostos de maneira planejada para sustentar a aprendizagem, tornar as rotinas mais compreensíveis e favorecer o envolvimento ativo dos estudantes nas atividades escolares.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a escola conta com espaços específicos de apoio, concebidos para promover a reorganização emocional, sensorial e cognitiva. Esses ambientes são utilizados de forma pontual e intencional, sem finalidade segregadora, mantendo o vínculo com a classe comum, em consonância com o princípio da escolarização inclusiva previsto na legislação brasileira (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Nesses espaços, desenvolvem-se atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, voltados ao fortalecimento de habilidades específicas. Concomitantemente, observa-se um trabalho sistemático de estímulo à autonomia e à autorregulação, apoiado por recursos como agendas visuais, organização temporal das atividades e acordos claros quanto ao uso dos ambientes e ao retorno à turma de referência, em alinhamento com diretrizes internacionais de educação inclusiva (UNESCO, 1994; United Kingdom, 2015).

O modelo ecológico do desenvolvimento humano, formulado por Urie Bronfenbrenner (1996), oferece um referencial teórico consistente para compreender a centralidade da organização dos ambientes educativos na Cubitt Town Primary School. Para o autor, o desenvolvimento ocorre a partir de interações recíprocas e progressivamente complexas entre o indivíduo e os contextos nos quais está inserido, sendo o microsistema o espaço mais imediato dessas interações, caracterizado pelas relações diretas e cotidianas.



Sob essa perspectiva, as salas de aula e os ambientes de apoio da escola londrina, dotados de recursos visuais, materiais diversificados e rotinas estruturadas, configuram-se como microssistemas cuidadosamente planejados. Ao priorizar a previsibilidade e a oferta de recursos que favorecem a reorganização emocional e cognitiva, a escola reconhece que “o desenvolvimento humano é influenciado por processos de interação entre o indivíduo e o ambiente” (Bronfenbrenner, 1979, p. 21). Assim, os espaços educativos assumem função ativa na mediação do comportamento, na facilitação da comunicação e no fortalecimento da autonomia e da autorregulação, aspectos essenciais para a participação efetiva dos estudantes, especialmente daqueles com TEA.

A concepção de inclusão defendida por Mônica Pereira dos Santos (2013), que a compreende como uma reorganização profunda dos tempos, espaços e práticas escolares, articula-se diretamente às evidências observadas na Cubitt Town Primary School. O modo como a instituição estrutura seus ambientes, incluindo os espaços de apoio destinados aos estudantes com TEA, reforça a ideia de que o espaço escolar deve ser pensado como instrumento de promoção da equidade.

Essa reorganização intencional dos ambientes e das rotinas, orientada pela previsibilidade e pelo estímulo à autorregulação, evidencia na prática o que Santos (2013) formula teoricamente: a inclusão exige um movimento coletivo da escola para acolher a diversidade. A experiência observada oferece, assim, referências relevantes para o contexto brasileiro, sobretudo ao destacar a importância de investimentos que extrapolem a formação de profissionais e alcancem a flexibilização da arquitetura pedagógica e da organização dos espaços escolares. Tal perspectiva reafirma que o Atendimento Educacional Especializado, no Brasil, pode atuar como indutor da transformação do ensino comum, e não apenas como um serviço paralelo.

## **7 Considerações finais**

A experiência observada na Cubitt Town Primary School revela uma concepção de avaliação orientada à aprendizagem, ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento e à efetivação da inclusão escolar, em consonância com os marcos normativos brasileiros e internacionais que defendem a avaliação como instrumento



formativo e promotor de equidade (Brasil, 2008; UNESCO, 2016). A avaliação, nesse contexto, assume papel estruturante na organização do trabalho pedagógico, ao subsidiar decisões, orientar intervenções e assegurar a participação de todos os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Destaca-se, de modo particular, a diversidade de ambientes educativos e o planejamento pedagógico intencional voltado ao fortalecimento da autonomia e da autorregulação dos estudantes. Ao compreender os espaços escolares como recursos pedagógicos flexíveis, e não como mecanismos de segregação, a escola amplia as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista, assegurando seu retorno qualificado ao grupo de referência e sua permanência no ensino comum.

Essa concepção alinha-se diretamente aos pressupostos teóricos de Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), para os quais a avaliação deve assumir caráter mediador, diagnóstico e ético, afastando-se de práticas classificatórias e excludentes. Na perspectiva desses autores, avaliar implica acompanhar trajetórias, compreender processos e reorientar a prática docente em favor do desenvolvimento do estudante. Os registros sistemáticos e as observações contínuas realizadas na escola londrina materializam essa compreensão, evidenciando a avaliação como instrumento a serviço do crescimento, da aprendizagem e da inclusão.

A centralidade atribuída ao acompanhamento pedagógico dos estudantes com necessidades de apoio corrobora as reflexões de Carvalho (2015), ao evidenciar que a inclusão efetiva exige mais do que acolhimento: demanda transformação institucional e remoção sistemática de barreiras à aprendizagem e à participação. Nessa direção, a organização intencional dos ambientes educativos dialoga com Santos (2013), ao reforçar que a inclusão se concretiza na reorganização dos tempos, espaços e práticas escolares, convertendo o ambiente em dispositivo de equidade e mediação pedagógica.

À luz do modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996), a organização dos ambientes da Cubitt Town Primary School evidencia que o espaço constitui um microsistema ativo, capaz de modular interações, favorecer a comunicação e apoiar o desenvolvimento da autorregulação. O uso de recursos visuais, a previsibilidade das rotinas e a estruturação de apoios específicos para estudantes com



TEA confirmam o papel do ambiente como ferramenta pedagógica essencial, e não como elemento neutro do processo educativo.

Além disso, a cultura pedagógica da escola, marcada pela colegialidade, pela corresponsabilidade e pelo acompanhamento coletivo dos estudantes, emerge como elemento central para a efetivação da inclusão, conforme destaca Hargreaves (1998). Ao deslocar a inclusão de uma responsabilidade individual para um projeto institucional compartilhado, a escola fortalece práticas colaborativas e consolida uma cultura profissional comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse sentido, a experiência da Cubitt Town Primary School configura-se como fortemente inspiradora para o contexto brasileiro, ao oferecer subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas e práticas de educação inclusiva. Ela aponta para a necessidade de que o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja articulado à transformação da cultura escolar e da arquitetura pedagógica da escola comum, tornando-a intrinsecamente flexível, responsiva à diversidade e comprometida com o direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes (Brasil, 2011).

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: experiments by nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: o lado B da educação especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Mediação, 2015.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age.** London: Cassell, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. P. dos. Educação Inclusiva: transformações na escola e na sociedade. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. (Org.). **Temas em Educação Especial: Múltiplos Olhares.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2013. p. 113-126.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, 1994.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.** Paris: UNESCO, 2016.

UNITED KINGDOM. **Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years.** London: Department for Education; Department of Health, 2015.





## CAPÍTULO 06

### A PEDAGOGIA DO OLHAR:

#### Uma Análise Narrativa da Infância e Inclusão em Quatro Obras Cinematográficas

**Gabriel Palacio Serqueira**

Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<https://lattes.cnpq.br/1767338925536652>  
[gabriel.serqueira@discente.ufj.edu.br](mailto:gabriel.serqueira@discente.ufj.edu.br)

**Raquel Figueira Silva**

Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<https://lattes.cnpq.br/7876976598694270>  
[raquel.silva@discente.ufj.edu.br](mailto:raquel.silva@discente.ufj.edu.br)

**Jéssica Aparecida Barbosa de Souza**

Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/2021303570625091>  
[jessica.aparecida@discente.ufj.edu.br](mailto:jessica.aparecida@discente.ufj.edu.br)

**Danubia Brito de Oliveira Spigotti**

Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<https://lattes.cnpq.br/4836292667904196>  
[danubia.spigotti@discente.ufj.edu.br](mailto:danubia.spigotti@discente.ufj.edu.br)

**Dr. Edson de Sousa Brito**

Universidade Federal de Jataí – UFJ  
<http://lattes.cnpq.br/6645760028100883>  
[edsonbrito@ufj.edu.br](mailto:edsonbrito@ufj.edu.br)

DOI - [10.29327/5798134.1-6](https://doi.org/10.29327/5798134.1-6)

#### Resumo

Este artigo analisa a representação da infância e os desafios da inclusão social e educacional a partir de quatro obras cinematográficas: *O Menino e o Mundo*, *O Menino que Descobriu o Vento*, *O Contador de Histórias* e *Kes*. Desenvolvido por graduandos do curso de Pedagogia, o estudo investiga como a linguagem audiovisual traduz a subjetividade infantil em contextos de vulnerabilidade e exclusão sistêmica. A metodologia adotada fundamenta-se na análise de narrativa e na análise visual, permitindo uma compreensão profunda tanto das estruturas argumentativas dos roteiros quanto dos elementos estéticos — cores, enquadramentos e metáforas visuais — que compõem o olhar das crianças sobre sua própria realidade. O referencial teórico



estabelece um diálogo entre a crítica de Paulo Freire à "educação bancária" e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky. Os resultados demonstram que, enquanto *Kes* e *O Menino e o Mundo* denunciam o esmagamento do potencial humano por estruturas desumanizadoras e mecânicas, as obras *O Contador de Histórias* e *O Menino que Descobriu o Vento* evidenciam o poder da mediação pedagógica e do acolhimento como ferramentas de ruptura do determinismo social. Conclui-se que a inclusão efetiva transcende a presença física em espaços institucionais, exigindo uma prática educativa que reconheça a singularidade do sujeito. O cinema, portanto, revela-se um potente recurso mediador para a formação docente, oferecendo subsídios para uma reflexão crítica sobre a alteridade, a equidade e a transformação social por meio de uma pedagogia do olhar.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Inclusão; Cinema; Análise Narrativa; Infância.

## Introdução

Este artigo, desenvolvido por graduandos do curso de Pedagogia, propõe uma análise reflexiva de produções cinematográficas que priorizam a subjetividade infantil sob a ótica da inclusão. A investigação debruça-se sobre um corpus composto por quatro obras distintas: *O Menino e o Mundo*, *O Menino que Descobriu o Vento*, *O Contador de Histórias* e *Kes*, buscando compreender como a linguagem audiovisual traduz barreiras e possibilidades no desenvolvimento da criança.

A animação "*O Menino e o Mundo*", dirigida por Alê Abreu, destaca-se como potente objeto de análise sobre as tensões entre infância e desumanização urbana. Utilizando estética visual experimental, a obra explora impactos da globalização sob o olhar do protagonista, inserindo o debate sobre o contexto da inclusão social. Este artigo investiga como a linguagem cinematográfica traduz críticas sociopolíticas complexas em uma profunda e necessária experiência de reflexão sobre alteridade.

A obra cinematográfica "*O Menino que Descobriu o Vento*" ilustra a trajetória de William Kamkwamba diante da precariedade educacional em Malawi. No contexto da inclusão social, o filme revela como o acesso ao conhecimento técnico empodera indivíduos marginalizados, rompendo ciclos de pobreza extrema. Este artigo analisa a interseção entre inovação comunitária e políticas inclusivas, demonstrando que a educação científica funciona como ferramenta essencial para a integração e o desenvolvimento humano.



O filme "*O Contador de Histórias*" retrata a trajetória de Roberto Carlos Ramos, superando a vulnerabilidade social para se tornar um educador. No contexto da inclusão, a obra analisa como o acolhimento pedagógico e a educação transformadora rompem ciclos de exclusão. Este artigo investiga a representação cinematográfica dessa jornada, discutindo a importância de modelos educacionais inclusivos que garantam dignidade e desenvolvimento humano pleno para crianças em situação de risco social.

O filme "*Kes*", dirigido por Ken Loach, ilustra a opressiva realidade de Billy Casper no sistema educacional britânico. No contexto da inclusão, a obra revela como a rigidez escolar e a exclusão social silenciam talentos individuais em comunidades vulneráveis. Este artigo analisa como o protagonista encontra na falcoaria uma forma de desenvolvimento humano, discutindo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a singularidade diante de estruturas desumanizadoras.

### **O Menino e o Mundo**

O longa-metragem intitulado *O Menino e o Mundo* é um filme de animação brasileiro de 2013, do gênero comédia dramática e aventura, escrito e dirigido por Alê Abreu. A obra foi comercializada para mais de 80 países e esteve entre os cinco indicados ao Oscar de Melhor Filme de Animação na edição de 2016.

Criado no interior, um jovem vê sua realidade mudar quando o pai se muda para a metrópole em busca de sustento. Consumido pela saudade e pela solidão, ele decide seguir o mesmo caminho. No entanto, ao chegar ao destino, o deslumbramento dá lugar ao choque: em vez de progresso, o menino se depara com um cenário de precariedade, desigualdade e dura exploração laboral. Com isso, já se pode antecipar o conteúdo e compreender que as críticas apresentadas no filme não são inovadoras, mas sim contemporâneas.

O filme apresenta o jovem Cuca, que, ao sentir falta do pai, parte em sua busca. Ele deixa sua casa e desbrava o mundo, sendo auxiliado, de certa forma, por um homem idoso (Senhor) e por um jovem que trabalham em uma empresa de seda, responsável pela produção de tecidos para roupas. Nessa aventura sem diálogos, muito é transmitido sem palavras: o espectador pode compreender, sentir e finalmente entender.



Cuca é um menino inocente, alegre e brincalhão, que, ao embarcar nessa busca pelo pai, se depara com a desigualdade, os maus-tratos contra os trabalhadores (como o Senhor, o jovem e outros), a violência e a desumanização imposta ao proletariado.

A história de toda a sociedade até aqui é a história de lutas de classes. [Homem] livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burgueses de corporação e oficial — em suma, opressores e oprimidos — estiveram em constante oposição uns aos outros, travaram uma luta ininterrupta, ora oculta, ora aberta, uma luta que, de cada vez, terminou por uma reconfiguração revolucionária de toda a sociedade ou pelo declínio comum das classes em luta. (Marx; Engels, 1848, p. 45).

Cuca, em sua fase infantil, permanece o mesmo. É um personagem estático que, mesmo diante de momentos difíceis e angustiantes ao longo do filme, mantém-se como a mesma criança que busca intensamente reencontrar o pai. Ele não compreende o que causou o afastamento, mas, ainda assim, consegue perceber um mundo violento, que mais desumaniza do que acolhe.

Cuca é o pilar por meio do qual podemos observar um mundo fictício que tenta representar o nosso — uma realidade vivida no mundo real e, especialmente, em um contexto brasileiro. Cuca representa como as crianças são afetadas pelas condições externas. A produção em massa não afeta apenas o trabalhador, mas também suas famílias — tanto em aspectos financeiros quanto emocionais. Como pode Cuca compreender o motivo do abandono de seu pai? Como pode entender o quão abusivo e consumista aquele mundo se tornou?

É apenas uma criança que não consegue compreender, mas precisa aceitar a realidade em que vive. Cuca é o personagem que conduz a narrativa; mesmo os acontecimentos aparentemente pequenos ao seu redor têm relação com ele. Seja por meio das ações dos personagens que o acompanham, seja pelas situações vividas por outros, Cuca é o olhar do espectador.

De forma sutil, o público percebe antes de Cuca que a realidade distópica de seu mundo é complexa e que até mesmo sua simples busca pelo pai será afetada por isso — assim como todos ao seu redor, inclusive aqueles que ele não conhece.



Entretanto, há outro lado no mundo de Cuca: um contexto social mais privilegiado, com crianças que vivem em cidades melhores, em condições superiores e com acesso a uma educação de qualidade — quase como outro mundo, que, na animação, é retratado como distante das cidades por onde Cuca passa em sua busca.

Sobra-lhe apenas contemplar, sem compreender ou refletir profundamente sobre as diferenças. Como afirma Tereza Torres: “O valor da educação através da arte não é desprezado nas famílias ricas, que enviam os seus filhos para classes extraordinárias de dança, teatro, música ou artes plásticas.” (Torres, 2010, p. 16–17).

É notável como o filme, por meio da aventura e da visão do protagonista, evidencia essa distinção. Mostra-se como há discriminação e como uma parte da sociedade acumula capital cultural, enquanto a outra apenas luta para sobreviver, sem que haja preocupação com as crianças — os “meninos”. “O sociólogo francês Pierre Bourdieu afirma que “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus” (Bourdieu, 1998, p. 74–75).

Cuca, enquanto personagem juvenil, representa um poço de simplicidade, felicidade e inocência, características típicas da infância, mas que são atingidas pelos complexos problemas sociais do mundo em que vivem, mesmo antes de atingirem a maturidade.

No Brasil, de 8 a 12% das crianças e adolescentes apresentam esse transtorno, e cerca de 50% desses jovens permanecem sem tratamento, o que contribui para o agravamento do quadro e o aumento dos índices de transtornos mentais na vida adulta. (Bodner et al., 2018; OMS, 2017).

Não é possível analisar o filme sem observar Cuca. Para compreender a obra, é necessário analisar o personagem central, que serve como o principal meio de expressão das ideias e mensagens transmitidas. Além de seus pais, Cuca é o principal eixo narrativo do filme, seja jovem ou mais velho. Tudo gira em torno desse menino, que não precisou pronunciar uma única palavra para revelar a visão do mundo por meio dos olhos de uma criança.



A conclusão a que se chega, após refletir sobre esse filme de grande relevância cultural, criado e imaginado por Alê Abreu, é que existem diversos “meninos e mundos”. Um mundo que não se preocupa com eles, voltado à produção e ao consumo, mas ausente na vida dessas crianças, que apenas contemplam o que as cerca, sem compreender o motivo.

O personagem Cuca representa toda essa disfunção social, em que o ser humano é negligenciado em prol da manutenção do status quo. Restam apenas memórias e castelos de areia efêmeros da infância — lembranças do tempo com seus pais e o som da flauta tocada pelo pai.

Por fim, o filme, por ser uma mídia da atualidade presente na vida de todas as pessoas e em especial das crianças, é um objeto de análise e de interesse da academia. Entende-se que esse objeto de análise é um fator de grande influência na educação das crianças na contemporaneidade. Desde os seus primeiros anos as crianças já têm acesso ao filme como parte do seu dia a dia. Acreditamos que os adultos utiliza esse recurso midiático como uma forma de entretenimento e controle das crianças, uma vez que o fascínio das crianças pelos filmes é algo notável.

### **O menino que descobriu o vento**

O filme *O Menino que Descobriu o vento* (2019), dirigido por Chiwetel Ejiofor. Inspirado em fatos reais, ele conta a história de William Kamkwamba, um jovem do Maláui que, movido pela curiosidade e pela esperança, encontra no conhecimento o caminho para transformar sua própria realidade. A narrativa nos conduz por um retrato doloroso, porém profundamente inspirador, de um povo que enfrenta a seca, a fome e o abandono, mas que mantém viva a chama da resistência e da fé na educação.

A estrutura narrativa do filme é simples, mas carregada de simbolismo e emoção. William vive em uma pequena vila onde as colheitas dependem muito das chuvas e o sustento vem do trabalho árduo da terra. Seu pai, Trywell, é um homem de fé, enquanto sua mãe, Agnes, representa a sensibilidade e a força silenciosa das mulheres que sustentam a família mesmo diante da escassez.

Quando a seca atinge o país e as plantações começam a morrer, o desespero se espalha. O governo ignora o sofrimento da população, e as famílias mais pobres são



deixadas à própria sorte. Nesse cenário de miséria e injustiça, William mantém viva sua curiosidade. Mesmo sendo expulso da escola por não poder pagar as mensalidades, ele insiste em aprender. Vai escondido à biblioteca, lê livros de ciências, observa a natureza e tenta compreender como transformar vento em energia.

A trajetória do menino é a própria metáfora do ato de aprender como ato de libertação. Ele busca o saber não por obrigação, mas por necessidade porque acredita que o conhecimento pode ser uma forma de salvar vidas. É nesse ponto que a narrativa ganha força e humanidade: o saber torna-se um ato de amor. Paulo Freire (1996) nos lembra: “A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” William é a personificação dessa ideia freireana ele se transforma pelo aprendizado e, ao se transformar, muda a realidade de toda uma comunidade. O conflito entre tradição, pobreza e o poder libertador do conhecimento.

O filme aprofunda um conflito humano e social: o choque entre o saber tradicional e o conhecimento científico. O pai de William, orgulhoso e resistente, representa a luta do homem simples contra as imposições de um sistema cruel. Ele teme perder o filho para um “mundo de sonhos”, enquanto William acredita que somente a inovação poderá trazer a salvação. Essa tensão familiar é, ao mesmo tempo, uma metáfora das forças sociais que oprimem o povo: o medo de mudar, o peso da pobreza e a falta de acesso à educação. Nesse sentido, Dermeval Saviani (1997) explica que “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” William encarna esse ideal. Ele aprende para servir, estuda para devolver à sua comunidade um pouco da dignidade que lhes foi tirada. Sua invenção que foi o moinho de vento não é um símbolo de vaidade individual, mas de solidariedade e humanidade compartilhada.

A forma como o filme é narrado com planos longos, paisagens áridas e expressões silenciosas aprofunda o sentimento de impotência diante da miséria. No entanto, essa mesma estética realista abre espaço para a esperança: o vento que antes apenas soprava o desespero, agora se torna o sopro da vida. A construção do moinho, feita com peças velhas de bicicleta, sucata e persistência, é o clímax da narrativa e o símbolo da reinvenção humana.



Sob a ótica marxista, o filme é uma poderosa denúncia social. Ele revela as desigualdades impostas por um sistema econômico global que concentra riquezas e priva os povos mais pobres do acesso a direitos básicos. A seca no Maláui é apresentada como uma tragédia natural, mas o roteiro sugere que ela é também o resultado de uma estrutura política e econômica injusta, que abandona os trabalhadores rurais e favorece uma elite que lucra com a fome.

O sofrimento da família de William mostra a contradição entre o capital e o trabalho. Enquanto os grandes comerciantes estocam grãos para vendê-los a preços altos, o povo passa fome. Essa é a essência da crítica marxista: a desigualdade não é um acidente, mas uma consequência do próprio sistema capitalista. A escola, nesse contexto, também se torna um espaço de exclusão um privilégio de poucos, quando deveria ser um direito de todos.

É nesse ponto que o filme se encontra novamente com a pedagogia libertadora. Emília Ferreiro (1999) afirma que “a escola deve ser um lugar de perguntas, e não apenas de respostas.” William faz exatamente isso: ele questiona o que vê, investiga, experimenta, erra e tenta de novo. Ele aprende com a vida, com a observação e com a experiência, revelando que o conhecimento verdadeiro nasce do espanto e da curiosidade algo que o sistema educacional formal muitas vezes sufoca.

A análise marxista permite compreender que a invenção de William é um ato de resistência. Ele desafia a lógica da dominação, utilizando o saber para romper as barreiras impostas pela pobreza. O moinho é mais do que uma solução tecnológica é uma metáfora da libertação de um povo oprimido. Miguel Arroyo (2000) resume bem esse espírito ao afirmar que “a educação popular nasce da necessidade de compreender e transformar as condições de vida dos oprimidos.” William faz exatamente isso: transforma sua realidade a partir da própria necessidade de sobreviver e de fazer seu povo viver.

O que torna *O Menino que Descobriu o Vento* tão tocante é sua dimensão humana. Não se trata apenas de um jovem inventor, mas de uma história sobre o poder do saber aliado à empatia, à coragem e ao compromisso coletivo. O filme mostra que a verdadeira educação é aquela que desperta o olhar crítico, que incentiva a agir e que nasce da vida real, das dores e dos sonhos do povo.



O moinho de vento, ao final, é mais do que um artefato tecnológico é o símbolo da pedagogia da esperança. O vento, que antes era apenas um elemento natural, passa a carregar o sentido da renovação e da libertação. Assim como o vento, o conhecimento é invisível, mas tem força para mover o mundo.

William Kamkwamba, portanto, representa o estudante sonhador e resiliente que todo educador deseja formar: alguém capaz de pensar criticamente, de agir com solidariedade e de usar o saber para servir ao bem comum. O filme nos lembra que a educação, quando enraizada na realidade e no afeto, é um ato político e transformador.

*O Menino que Descobriu o Vento* é uma história de resistência, amor e fé no poder da educação. Através de uma perspectiva narrativa, revela a jornada de um menino que transforma adversidades em oportunidades de aprendizado. Sob o olhar marxista, denuncia a desigualdade estrutural e mostra como o conhecimento pode ser uma arma contra a opressão. E, também o ponto de vista pedagógico, reafirma o que Freire, Saviani, Ferreiro e Arroyo defendem que a educação é a força mais poderosa que o ser humano possui para libertar-se das correntes da ignorância e da injustiça.

Em meio ao sofrimento, William descobre algo maior que o vento, descobre o poder de acreditar. E, como o próprio filme nos ensina, quando o conhecimento sopra junto com a esperança, nem a fome nem a pobreza conseguem calar o desejo humano de aprender e transformar o mundo.

### **O contador de histórias**

O longa-metragem *O contador de histórias*, narra a biografia de Roberto Carlos Ramos, entre os seus 6 anos até 13 anos de idade. O filme se passa na década 70, na cidade de Uberlândia. Uma criança pobre que é levada aos 6 anos pela mãe para a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), que era conhecida como colégio para crianças pobres. Com a ilusão de uma vida melhor e com o sonho de um dia virar doutor.

A FEBEM na década de 70 tinha ganho fama com o lema "Disciplina e Educação para Crianças Carentes", com isso a mãe de Roberto na esperança de um futuro melhor para o filho. O autor Ramos aborda em seu livro,



Falava-se na época que a Febem era uma instituição preocupada com o bem-estar das crianças, era o local onde recebiam boa alimentação e educação escolar. A mãe e o filho estavam esperançosos. O menino pensava que estava deixando para trás uma vida miserável, e a mãe achava que um dia, quem sabe, teria um filho doutor. (Ramos, 2004, p. 10)

A publicidade que o governo realizava em relação a FEBEM era um grande equívoco, fez com que a pedagoga Margherit viesse para o Brasil com essa ilusão, mas quando chegou logo mudou de ideia, pois a realidade nesses “colégio” que mais parecia um reformatório.

Com isso, o olhar inicial da criança diante dessa realidade é de alienação, que acredita que esse lugar será um lugar melhor para ele, mas com o passar do anos percebe que esse olhar passa a ser de resistência e agressividade, o autor Paulo Freire fazia uma crítica à “educação bancária”, em que a criança é somente um depósito conteúdo, mas sem estimular a consciência crítica e nem a humanização. Segundo Paulo Freire, a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

O olhar de resistência e agressividade que é adquirido ao longo dos anos é uma reação que não é inerente, mas sim moldada pelo ambiente opressor, confirmando a ideia freireana de que a existência humana é definida pelo seu contexto sócio-histórico. Sua hostilidade, marcada por fugas e comportamentos antissociais, é o resultado de um sistema que oprime em vez de libertar.

A chegada de Mariette transforma esse cenário. Para a criança, ela é a figura que finalmente ouve e vê. Sua casa e seu acolhimento representam o ambiente facilitador e o papel da "mãe" extremamente boa de Winnicott. Mariette não tenta mudar Roberto à força; ela aceita sua criatividade e suas histórias como o ponto de partida, legitimando seu espaço transicional e permitindo que a fantasia se torne a ponte para a realidade.

Essa aceitação e afeto criam a base para o desenvolvimento cognitivo e social, conforme Vygotsky aborda. Margherit atua como a mediadora que o insere em um novo contexto cultural. Roberto percebe que Mariette não faz por ele, mas o ajuda a fazer sozinho, com isso, impulsionando-o em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).



O ato de contar histórias, que era apenas uma atividade de sobrevivência, é transformado, pela mediação da linguagem e do incentivo, em uma função psíquica superior. O autor Chaplin (2011, *online*) retrata que a ZDP é:

A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente.

A história de Roberto é, em essência, a história de como a pedagogia humanista e dialógica vence o tradicionalismo, pois a FEBEM com regras duras e autoritárias e a Margherit mostra uma educação emancipatória visa à transformação, por ser uma educação crítica. Tanto professor quanto aluno são mediatizados pelo mundo e pela realidade que os aprendem e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem.

### **Filme: Kes (1969)**

Lançado em 1969 sob a direção de Ken Loach, o filme britânico *Kes* não é apenas uma obra-prima do cinema social; ele é um estudo intenso e comovente sobre a infância esmagada pela desigualdade de classes. O longa, classificado como um drama realista, nos apresenta Billy Casper, um garoto de 15 anos que vive em Barnsley, no Norte da Inglaterra, a partir de sua visão sem filtros, expõe as limitações impostas pela sociedade industrial.

A mensagem principal do filme estabelece um confronto direto entre a esperança juvenil e o destino cruel traçado pela pobreza, questionando o papel da escola e da família nesse processo.

Em *Kes*, o olhar da criança é muito mais que um ponto de vista; ele é a lente que nos força a enxergar a dureza de um sistema que parece negar aos jovens o direito à imaginação e ao afeto. A narrativa é um convite urgente à reflexão sobre o papel da escola, da família e da sociedade na formação dessas subjetividades.



A jornada de Billy é pura resistência. O garoto tenta aprender, compreender e, acima de tudo, sobreviver em um ambiente que o sufoca, mas que ainda permite pequenas frestas de liberdade — a relação dele com o falcão *Kes*, por exemplo. Isso dialoga perfeitamente com o que Vygotsky afirma: o desenvolvimento de um sujeito está ligado diretamente às interações sociais e aos significados que ele atribui ao mundo (Vygotsky, 1998, p. 110). No caso de Billy, essas interações, infelizmente, são majoritariamente negativas.

Nossa jornada começa com Billy Casper, o adolescente invisível de Barnsley, uma cidade industrial marcada pela pobreza e pela falta de horizontes. O cotidiano dele é solitário: sofre bullying na escola, é negligenciado pela mãe e vive em conflito com o irmão. É uma infância marcada pela luta diária por afeto e reconhecimento, algo que as instituições falham miseravelmente em oferecer (SciELO, 2020, p. 5).

No centro da análise de personagens está Billy: suas motivações mais profundas são a busca por autonomia, dignidade e um afeto genuíno. É nesse cenário árido que surge *Kes*, um falcão selvagem que Billy encontra, cuida e treina em segredo. A ave não é apenas um animal de estimação; é a metáfora viva da busca do garoto por autonomia e dignidade, sendo o ponto chave do desenvolvimento de sua personalidade.

A relação de Billy com o falcão se torna uma "pedagogia da experiência". Ali, fora da sala de aula, o menino age, experimenta e interage com o meio, construindo o conhecimento de forma autônoma, como propõe Piaget (1971, p. 65). Ao cuidar de *Kes*, ele aprende sobre responsabilidade, paciência e empatia — valores ausentes no seu dia a dia escolar.

Essa conexão também tem uma forte dimensão emocional, algo que Freud nos ajuda a decifrar. O falcão representa um objeto de sublimação para Billy, uma forma de canalizar o sofrimento e a repressão em amor e cuidado (Freud, 1923, p. 48). O afeto negado pela família e pela escola é projetado em *Kes*. Assim, o animal simboliza a liberdade emocional e o potencial criativo que insistem em resistir à dureza do ambiente.

Vamos falar sobre o cenário de *Kes*. Barnsley, nos anos 60, não é só um pano de fundo de casas simples e fábricas cinzentas; é um personagem limitador. É ali que a câmera de Loach expõe como a pobreza e a ausência de apoio moldam o olhar e o destino de Billy. Não é só a carência material; é a carência afetiva que o isola. Na escola,



a situação piora: bullying e humilhações de professores reforçam sua sensação de invisibilidade.

A análise visual minuciosa de Loach utiliza a cinematografia para criar a atmosfera de asfixia. Loach constrói um universo dominado pelo cinza das fábricas, pelo concreto das moradias e pela ausência de cor no horizonte. Essa paleta visual, somada à trilha sonora praticamente inexistente, cria um clima de desolação que atinge diretamente o espectador, reforçando a ideia de um ambiente onde a esperança é um luxo.

Essa visão ecoa as críticas de Foucault (1975, p. 145), que descreve instituições como a escola como mecanismos disciplinares, voltados para normalizar comportamentos e controlar corpos, valorizando a obediência acima da criatividade. A escola de Billy é o espelho de uma sociedade que prioriza a disciplina acima da formação humana. Essa rigidez impede que a escola cumpra seu papel de mediadora cultural, onde, seguindo a linha teórica que une Vygotsky e Bakhtin, os signos (como a linguagem) deveriam ser as ferramentas essenciais para a construção do pensamento e da consciência. Ao invés de fornecer esses instrumentos simbólicos de emancipação, a instituição oferece apenas a repressão (vygotsky, 1998).

E é aqui que a análise ganha um toque urgente, mirando o Brasil. A lente de Luiz Beltrão, com seus estudos sobre marginalidade social, nos dá a chave para enxergar essa exclusão para além da Inglaterra. Beltrão mostra que a marginalidade não é apenas a pobreza, mas a negação de acesso aos meios de desenvolvimento e participação plena na sociedade. O caso de Billy, marginalizado em sua própria comunidade, encontra um eco trágico no Brasil, como a realidade das crianças e famílias nas comunidades do Rio de Janeiro, vítimas do fogo cruzado entre o tráfico e a força policial.

Saviani (2003, p. 80) complementa essa leitura ao criticar a pedagogia tradicional que se limita à transmissão de conteúdo e “nega a dimensão humana do processo formativo”. O filme mostra a falência de uma escola que ensina fórmulas, mas ignora a dor e o potencial criativo de seus alunos.

Tecnicamente, *Kes* é um show de realismo. Ken Loach usa diálogos crus, quase documentais, e a ausência de trilha sonora para que o silêncio grite mais alto. Essa escolha estética tem um propósito político claro. Ao eliminar o glamour e expor a



realidade como ela é, Loach nos convida a observar, compreender e, mais importante, a nos indignar. O filme é, ele mesmo, uma forma de resistência — uma denúncia visual do sistema que produz desigualdade desde a infância.

Sob a perspectiva da análise narrativa, *Kes* atinge seu ápice trágico no clímax dramático que culmina na morte trágica de *Kes*. O falcão é morto pelo irmão de Billy, Jud, em um ato mesquinho de vingança após uma aposta fracassada. A sequência de eventos é implacável: essa violência não é apenas um drama familiar; ela é a materialização da falência total do sistema. O pássaro, que era o símbolo da liberdade, do potencial e do afeto sublimado de Billy, é destruído pela mesma crueldade e falta de perspectiva que dominam a vida da classe trabalhadora. A cena final, com Billy enterrando o falcão na escuridão, é a representação visual da esperança sufocada.

A mensagem central do filme é uma crítica contundente: Billy é vítima de um modelo pedagógico excludente. Vygotsky (1984) já dizia que a aprendizagem é um processo social que se realiza nas relações. Billy não tem "o outro" para mediar seu desenvolvimento. A única relação mediadora era com o falcão, que se torna a ponte simbólica para que ele possa pensar, sentir e sonhar.

Loach nos mostra que, quando a escola falha em acolher, a criança cria seus próprios meios de aprender — ainda que na solidão.

## Conclusão

O ponto de intersecção entre as obras é a pedagogia do olhar. Enquanto em "*O Menino que Descobriu o Vento*" e "*O Contador de Histórias*" a inclusão ocorre através de figuras que acreditam no potencial do indivíduo (a biblioteca e a pesquisadora francesa), em "*Kes*" e "*O Menino e o Mundo*" testemunhamos o peso da exclusão sistêmica.

A análise comparativa entre *O Menino e o Mundo*, *O Menino que Descobriu o Vento*, *O Contador de Histórias* e revela que a infância, embora universal em sua essência, é moldada pelas barreiras de inclusão impostas pelo meio. Enquanto as obras de Alê Abreu e Ken Loach oferecem uma denúncia contundente sobre como a mecanização urbana e a rigidez escolar aniquilam a subjetividade, as trajetórias de William Kamkwamba e Roberto Carlos Ramos demonstram o poder da mediação pedagógica. Nestes últimos, a inclusão deixa de ser um conceito abstrato para se tornar



uma prática de liberdade, onde o acesso ao conhecimento e o acolhimento afetivo funcionam como ferramentas de ruptura contra o determinismo social.

Em suma, o diálogo entre esses filmes evidencia que a verdadeira inclusão transcende a mera integração física em espaços institucionais. Fundamentada nos preceitos de Vygotsky e Freire, a conclusão que se impõe é a de que o desenvolvimento pleno do sujeito vulnerável depende de uma postura pedagógica que reconheça a singularidade e a Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança. Seja através da ciência, da literatura ou da arte, a superação da "educação bancária" e das estruturas desumanizadoras é o único caminho para converter a invisibilidade social em protagonismo, garantindo que o "olhar infantil" não seja esmagado pelas engrenagens de um sistema excludente.

## Referências

ALVES, A. C. da S.; DIAS, M. das G. B. B.; SOBRAL, A. B. C. A relação entre a brincadeira de faz-de-conta e o desenvolvimento de habilidades na aquisição de uma teoria da mente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 325-334, maio 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BODNER, P. *et al.* **Relatório sobre transtornos mentais em crianças e adolescentes**. [S. l.]: Organização Mundial da Saúde, 2017.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.

FERREIRA, R. M. Cineclubismo: a formação do olhar na perspectiva da pedagogia da imagem em movimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e179606, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kbqWpx6Vq6DszHrBT887CBk/>. Acesso em: 07 nov. 2025.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 43. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 1923.

GUIMARÃES, D. A. D. O filme O Contador de Histórias e as lições da pedagogia do amor. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 591-610, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200015>. Acesso em: 03 nov. 2025.

INFÂNCIA, abandono e o olhar do cinema. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 5-15, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Tqwcs3kF48gDNVsBHM4LX5y/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

KES. Direção: Ken Loach. Produção: Tony Garnett. Reino Unido: United Artists, 1969. 1 filme (111 min), son., color.

MARGINALIDADE social em Luiz Beltrão e a realidade brasileira. **Revista Brasileira de Comunicação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 12-25, fev. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. [S. l.: s. n.], 1848.

MATTOS, A. R. *et al.* O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 18, n. 2, p. 369-377, abr. 2013.

NAKAMURA, N. M.; VASCONCELOS JÚNIOR, O. P. O cinema como ferramenta pedagógica: diálogos entre ensino de física e filosofia através do filme 'O Poço'. **Educação & Análise**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/48772>. Acesso em: 03 nov. 2025.

O CONTADOR de histórias. Direção: Luiz Villaça. Produção: Denise Fraga e Francisco Ramalho Jr. Brasil: Warner Bros., 2009. 1 filme (110 min), son., color.

O MENINO e o mundo. Direção: Alê Abreu. Produção: Tita Tessler e Fernanda Carvalho. Brasil: Espaço Filmes, 2013. 1 filme (80 min), son., color.

O MENINO que descobriu o vento. Direção: Chiwetel Ejiofor. Produção: Andrea Calderwood e Gail Egan. Reino Unido: Netflix, 2019. 1 filme (113 min), son., color.

O RETRATO da classe trabalhadora no cinema de Ken Loach. **Revista Sociológica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 8-20, ago. 2021.

PEREIRA, B. A. S. *et al.* A clínica psicanalítica na formação do psicólogo: a escuta do trauma e do laço social. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e219203, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Tqwcs3kF48gDNVsBHM4LX5y/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1971.



PIASSI, Luis Paulo. **O Cinema e os Filmes Infantis na Inserção de Valores:** o uso do filme Como Treinar o Seu Dragão na exploração do tema diversidade e preconceito. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Luis-Paulo-Piassi/publication/341959165>. Acesso em: 02 nov. 2025.

RAMOS, R. C. **A arte de construir cidadãos:** as 15 lições da Pedagogia do Amor. São Paulo: Celebris, 2004.

REALISMO e crítica social no filme Kes. **Cadernos de Cinema e Pedagogia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 3-10, jan. 2022.

SANTOS, J. B. *et al.* Children and adolescents with depression: perception of family caregivers. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 60, p. 53-61, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/FfhmHVvVVJk8YgHcwcB7sDb/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TORRES, T. **Educação através da arte para um futuro sustentável**. [S. l.: s. n.], 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**CAPÍTULO 07****EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB A PRÁXIS LIBERTADORA****Alessandra de Magalhães Ciaca**

Mestre em Ciências Ambientais - UNIVBRASIL  
<http://lattes.cnpq.br/7848204901432798>  
[alessandra2011@yahoo.com.br](mailto:alessandra2011@yahoo.com.br)

**Gisele Garzon Alves**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/3392880011834158>  
[gisele.garzon@unesp.br](mailto:gisele.garzon@unesp.br)

**Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP  
<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>  
[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)

DOI - [10.29327/5798134.1-7](https://doi.org/10.29327/5798134.1-7)

**Resumo**

O presente texto tem como objetivo analisar a educação inclusiva como ato político emancipadora sob a ótica das ideologias de Paulo Freire, assim como faz articulação com a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) sob forte reflexões sobre justiça social e superação das desigualdades, logo assim afirma Paulo Freire que somente com o compromisso ético é que ocorre a transformação das estruturas opressoras. Justifica-se que mesmo com os avanços nas políticas públicas ainda é necessário superação de práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar e não alinhadas à lógica de competição de produção como relata Giovani Bezerra em suas obras evidenciando a racionalidade capitalista no currículo. A metodologia utilizada foi de abordagem teórico-reflexiva, baseada na perspectiva histórico-dialética pautando-se numa análise mais crítica sob a ótica de Paulo Freire e Bezerra, assim como articulou-se o conceito de práxis, emancipação, protagonismo e justiça social para problematizar a materialização da inclusão escolar. Conclui-se que a educação inclusiva é um movimento político e social, logo o que se exige dos profissionais da educação é o compromisso ético, a criticidade e a ruptura com práticas e ideologia segregadoras presentes nos ambientes escolares. Assim, afirma Paulo Freire que a escola deve ser um espaço da resistência, participação popular e da construção coletiva de saberes dignos da promoção da democracia e da libertação tanto dos oprimidos quanto dos opressores.



**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Educação Libertadora; Praxis; Educação Especial; Paulo Freire.

## Introdução

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles (Freire, 2005, p. 40).

Nos últimos sessenta anos a educação passou profundas transformações históricas, culturais, econômicas, entretanto as profundas que mais marcaram foram as contradições sociais nas questões de justiça, cidadania e direitos humanos para todos. Diante dessas significativas transformações históricas a que mais representou avanço para assegurar o direito a educação inclusiva foi a promulgação da Lei nº 13.146/2015 – o Estatuto da Pessoa com Deficiência, pois tal legislação já se entende como um ato político transformador para os sujeitos oprimidos, com ou sem deficiência. É relevante compreender que justamente a conquista por essa legislação não se pode reduzir apenas a um plano jurídico, pelo contrário significa sim um avanço democrático e de resistência àqueles que durante anos foram impedidos por ideologias políticas e por falta de políticas públicas inclusivas que une a práxis de ação e reflexão para a transformação da realidade social e educacional brasileira. Freire (1996) dizia que a prática educativa como um instrumento de emancipação e de inclusão se dá por meio do universo da compreensão em relação ao mundo e a sua maneira de se expressar de si com mundo, que é justamente a sua linguagem, por isso da relevância de se trabalhar pedagogicamente desse conhecimento de mundo, pois esse movimento entre ação e reflexão que transforma a própria educação popular. Ainda nesta perspectiva que a escola se torna um espaço de acesso físico para que vozes silenciadas possam ecoar, ser acolhida e valorizada para romper as estruturas e discursos excludentes.

Giovani Bezerra (2016), ao analisar o termo materialismo histórico-dialético (diálogo pela história), num olhar de inclusão, denuncia que tal termo limita e incapacita as pessoas, pois numa sociedade atual o que mais se valoriza no ambiente escolar são os desempenhos, por meio de resultados competitivos, seriamente uma lógica capitalista, por isso que na visão do autor se faz necessário romper com essa ordem social e para se promover uma educação que não apenas ensine, mas que liberte o



pensamento humano.

O autor Bezerra (2019) traz um trecho reflexivo sobre o materialismo dialético ao dizer que "Lógicas estas que se infiltram nas práticas pedagógicas, nos discursos institucionais e nas políticas educacionais" é justamente ainda o que o currículo nacional ainda promove, sendo a mentalidade de produção para que os professores continuem ensinando, no formato como as escolas se organizam e tomam decisões políticas pedagógicas, ao invés de realizar uma transformação na realidade social para integrar as pessoas no ambiente do aprender.

Em referência a publicação de Bezerra (2016) o objetivo da inclusão escolar atualmente deve estar adaptado a realidade dos sujeitos e assim fortalecer mudanças para retirar a desigualdade como pobreza, a exclusão social, o racismo, o gênero, o capacitismo dentre outros, para assim contradizer as classes sociais e as estruturas econômicas numa abordagem mais crítica ao próprio marxismo.

Diante disso, é fundamental compreendermos que a educação inclusiva deve ser encarada como um movimento político e social que vai além de ter acesso e permanência a uma escola física, mas sim a sensibilidade dos fatos para oferecer mais visibilidade, protagonismos e participação ativa de todos numa escola diversa para construir saberes diversos, assim que combata a desigualdade e busque a justiça social. Não há criatividade sem risco e não há desenvolvimento sem risco como dizia Freire, ou seja, é importante que se construa uma educação emancipadora por meio do diverso, pois somente enfrentando os desafios que se rompe o oposto.

Nesta perspectiva a educação especial que historicamente foi concebida para ser um espaço paralelo e segregado as pessoas com deficiências, gerando assim a exclusão social e educacional e impedindo a um aprender por meio da convivência. Infelizmente temos também um outro agravante que ainda existem torcedores e defensores dessa ideologia segregadora, sob o argumento de uma educação mais específica, promovendo assim retrocessos nesta caminhada para uma verdadeira inclusão.

Nesta reflexão crítica e engajada para uma educação que seja construída de forma justa e inclusiva, Freire (1996) convoca os professores a assumirem compromisso ético e a adotarem práticas pedagógicas que levem os educandos a serem críticos e



transformadores da realidade injusta. Permitindo assim que não ocorra a neutralidade na educação, pois a educação carrega uma intenção política e quando não se tem uma dialética entre ambos ou se constrói uma sociedade plural ou reproduz a exclusão.

Paulo Freire (1996) nos ensina em suas diversas reflexões que só há democracia quando se há respeito a diversidade e o papel da escola é construir esse engajamento coletivo para transformar o próprio modelo educacional, pois ou se combate a opressão ou se a reforça, por isso da relevância de políticas públicas comprometidas com a formação inicial e continuada inclusiva como ato transformador da realidade sobretudo, com uma concepção de educação que reconheça cada estudante como sujeito histórico e político.

Como nos ensina Freire (1996) “os oprimidos, ao lutarem por sua libertação, estão, na realidade, tentando libertar também os opressores” – pois em uma sociedade verdadeiramente justa, ninguém deve ser esquecido, ficar para trás, todos devem ser incluídos e respeitados, pois a ideia ética da libertação e da solidariedade a quem um dia foi ou ainda está sendo oprimido.

Com esperança crítica a uma escola mais diversa e que ocorra o compromisso com a justiça social, pois a educação emancipadora é a práxis da metodologia freireana.

## **Desenvolvimento**

A educação inclusiva surgiu no Brasil sendo uma possibilidade de transformar o modelo educacional e político pedagógico em nossas escolas para beneficiar pessoas com ou sem deficiências, porém é necessário compreender que vai além de ter ou não deficiência, mas sim garantir que todos tenham direito de estar e participar de um ambiente escolar que compreenda as necessidades educacionais daquele estudante.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco legal na garantia do direito à educação inclusiva, mesmo diante dos obstáculos significativos, especialmente a permanência de práticas excludentes que ainda permeiam sobre a educação especial. Sisson (2009), diz que a os aspectos inclusivos devem ser compreendidos como um compromisso ético-político e fundamentado na ética da libertação, conforme Paulo Freire defende, pois somente com escuta ativa, a abertura ao diálogo e respeito a diversidade que se efetivará um sistema



educacional que promova e garanta a justiça social.

O estar e participar desse estudante numa escola também dependerá de outro cenário, o do enfrentamento dos inúmeros desafios, desde uma escola arquitetonicamente adequada até a formação de professores que sejam realmente inclusivos, pois ainda há também campos opostos e excludentes ao invés de complementares da educação especial e inclusiva. Diante desses paradoxos Sisson (2009) e Bezerra (2016) realizam críticas revelando que inclusão escolar não se reduza a aspectos técnicos ou metodológicos, mas diz a projeto de uma escola que prepara uma sociedade que está em confronto diário.

Paulo Freire em seu conjunto de obras destaca propostas para orientar mudanças pontuais na estrutura do ensino tradicional, justamente para construir um modelo inclusivo, emancipador no aprender singular e que combata todo e qualquer tipo de preconceito dentro do ambiente escolar dando assim a forma *Ética da Libertação*, logo Sisson (2009) fundamenta o seu artigo trazendo a luz justamente o compromisso de um espaço de diálogo, de escuta e valorização da diversidade humana que a escola precisa atender, pois historicamente é também um compromisso dos direitos humanos garantir que não ocorra mais as opressões e marginalizações que determinados grupos sociais já passaram em nosso país sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade e potencialidade. Logo fortalecer a inclusão é construir uma sociedade mais justa, empática, solidária que compreenda as pessoas pela sua totalidade e potencialidades.

Por outro lado, Bezerra (2016) argumenta que a inclusão tem sido apropriado por políticas públicas que ainda não promoveram transformações estruturais, pois ainda estão atreladas a uma lógica capitalista exclusiva, logo favorecendo que as desigualdades sociais permeiem a educação impedindo de fato um acesso, permanência e qualidade no ensino a ser ofertado para todos a que da escola necessitam. Bezerra (2016) ainda finaliza o pensamento argumenta que para que a inclusão, seja verdadeiramente alcançada é necessário que ocorram transformações na reorganização do trabalho pedagógico, no aspecto social em que a escola e encontra e que a sociedade também lute para o fortalecimento de uma sociedade escolar inclusiva.

Sisson e Bezerra também compreendem que os avanços nas políticas inclusivas ocorreram ao longo de nossa história educacional, mesmo diante de tensões e



contradições, pois no avanço normativo e discursivo significativo, como Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2020) já indicaram pacto da União para os direitos das pessoas com deficiência, entretanto a realidade escolar demonstrou que a implementação dessas políticas ainda encontram obstáculos, sendo falta de formação continuada dos profissionais adequada a realidade escolar, políticas públicas também a nível estadual e municipal que garanta programas mais eficientes nas secretarias de educação, poucos recursos pedagógicos inclusivos e de acessibilidade, ausência entre outros fatores.

A falta de políticas públicas de formação adequada também reflete na distorção em que muitos profissionais ainda veem a educação especial, sendo apenas uma modalidade paralela, destinada àqueles que “não conseguem acompanhar” o ensino regular, reforçando lógica segregadora que a educação inclusiva busca superar, por isso é preciso superar de forma crítica para se construir a integração entre os dois papéis de educação, considerando as especificidades de cada sujeito para uma aprendizagem comum e com direito a convivência.

É necessário também revisitar momentos históricos recentes que vivemos em nosso país no qual foram marcadas por interesses de forma ideológica e de uma parcela política com interesses econômicos com cortes nos investimentos na educação nacional, assim como discursos conservadores que também colocou em risco o pouco de políticas inclusivas que ainda estão presentes em nosso país, um exemplo, foi a tentativa de revisão na Política Nacional de Educação Especial no ano de 2020 (Brasil), propondo o retorno das escolas especiais como modalidade prioritária e que foi sabiamente suspensa por decisão do Supremo Tribunal Federal.

## **Conclusão**

Somando a todos esses contextos que a ética da pedagogia freireana, conforme propõe Sisson (2009), é fundamental ser consolidada para reorganizar e reorientar práticas políticas e pedagógicas a partir do compromisso de compreender que a escola não está isolada a sociedade, ela é a própria sociedade, por isso de fortalecer as mudanças necessárias para abandonar modelos capacitistas e meritocráticas.



Portanto, a educação inclusiva exige mais do que boas intenções ou normativas avançadas. Requer não é apenas um desafio técnico, mas uma escolha política que define o tipo de sociedade que se deseja construir.

### Referências Bibliográficas

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas**. *Marx e o Marxismo*, v.4, n.6, jan/jun 2016.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas**. *Marx e o Marxismo*, v.4, n.6, jan/jun 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SISSON, D. **A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire**. *Revista Brasileira de Bioética*, [S. l.], v. 5, n. 1-4, p. 48–62, 2009. DOI: 10.26512/rbb.v5i1-4.8159. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbb/article/view/8159>.





## CAPÍTULO 08

**FORMAÇÃO INCLUSIVA DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE NO ENSINO PÚBLICO:  
desafios da Docência Universitária frente a Política Nacional de Educação Especial****Profª Draª Natane Barbosa Barcelos**

Universidade Federal de Jataí

<http://lattes.cnpq.br/2830182618988110>

natanebarbosa@ufj.edu.br

DOI - 10.29327/5798134.1-8

**Resumo**

Com o surgimento de novas diretrizes diagnósticas, aprimoramento dos processos de triagens, capacitações profissionais, novos protocolos clínicos de tratamentos e maior acesso aos serviços de saúde tem sido identificado maiores taxas de incidência de diversas condições patológicas anteriormente não diagnosticadas ou até mesmo subdiagnosticadas. Neste contexto, há uma elevação de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino superior levantando a necessidade de debate assertivos sobre os processos de inclusão na realidade das universidades públicas no país. O presente estudo propõe reconhecer os desafios da inclusão em cursos das áreas da saúde. Para tanto, reconhecendo as limitações históricas das universidades federais, bem como as especificidades técnicas dos cursos. A análise evidencia os contrastes entre as exigências formativas da Política Nacional de Educação Especial frente as diferentes dificuldades orçamentárias, estruturais do ensino público. Destaca-se a importância da sensibilização docente nos processos, da reorganização institucional e do desenvolvimento de habilidades e competências essenciais à prática profissional segura e qualificada dos profissionais da área da saúde. Conclui-se, portanto, que a efetivação da política de inclusão neste contexto demanda uma abordagem estruturada individualmente e institucionalmente sustentada a longo prazo, para que o acesso se traduza em ensino de qualidade e inserção profissional efetiva.

**Palavras-Chave:** ensino superior, educação inclusiva, educação especial, cursos da saúde.

**Introdução**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) foi consolidada no ano de 2008, juntamente como Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência são marcos legais



importantes por reafirmar o compromisso do estado com os direitos humanos de forma universal, público e subjetivo (Brasil, 2008; Brasil 2011; Brasil, 2015).

A educação inclusiva representa um avanço educacional de grande relevância, sendo fundamentada por diferentes ações de caráter político, cultural e social. Defendem o acesso a educação pública e de qualidade para todos os indivíduos sem qualquer tipo de discriminação, assegurando a permanência e a aprendizagem em condições de respeito. Especialmente, para pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e outras condições patológicas (De Melo Moreira, 2016; Barbosa et al., 2018).

Alinhada aos princípios do sistema único de saúde (SUS), orienta-se pela promoção da equidade reconhecendo a necessidade de ofertar apoio diferenciado conforme as necessidades específicas em todos os níveis e modalidades de ensino desde o ensino básico até o superior (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

De acordo com Castanho e Freitas (2006) a universidade tem um papel essencial para a criação, transferência, geração de conhecimentos, bem como para a formação e capacitação do indivíduo, ao passo que propicia o avanço da ciência, promoção da cidadania, amplia os espaços de trocas e vivência social. Os cursos de formação de profissionais na área da saúde possuem exigências específicas de competências que vão além do desenvolvimento técnico e clínico, desta maneira impõe outro nível de complexidade das discussões sobre inclusão universitária (Paes et al., 2024).

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo realizar uma discussão teórica sobre as práticas de educação inclusiva no ensino superior com ênfase nos cursos da área da saúde, reconhecendo seus desafios e implicações para a formação profissional no ensino superior público.

## **Desenvolvimento**

A efetivação da educação inclusiva no ensino superior depende do domínio de saberes especializados. Nos cursos da área da saúde, tais como medicina, biomedicina, enfermagem e fisioterapia, essas exigências tornam-se ainda mais evidentes, considerando a complexidade das áreas, das práticas clínicas e das competências técnico-científicas requeridas para o exercício profissional (Oliveira et al., 2016; Paes et al., 2024; Oswal et al., 2025).



A formação de estudantes de educação especial demanda não apenas de adaptações pedagógicas generalistas na grade curricular do aluno, mas de forma mais ampla depende de um conjunto de ações e estratégias que assegurem o verdadeiro desenvolvimento das habilidades socioemocionais perante a clínica. Ademais, deve estar alinhado as expectativas futuras de atuação no mercado de trabalho pois, não se deve apenas assegurar o diploma sem considerar a empregabilidade e autonomia profissional futura (Guedes et al., 2020; Di Gesu, 2024).

Adicionalmente, o modelo de ensino inclusivo deve dialogar e garantir a segurança do paciente na prática assistencial. O cuidado em saúde é baseado em uma abordagem integral que envolve o tratamento, o respeito, a responsabilização e o envolvimento com o outro mediante seu estado de vulnerabilidade. Portanto, sua execução depende do desenvolvimento de profissionais tecnicamente competentes, emocionalmente estáveis frente a situações de estresse, pressão e que saibam lidar com a morte, a dor e o sofrimento (Contatore et al., 2017; Mendes; Sacardo, 2017). Torna-se imprescindível maiores reflexões sobre o perfil do egresso que está sendo formado pelas instituições de ensino superior, ou seja, se as adaptações das aulas teóricas e práticas de forma inclusiva estão sendo capazes de desenvolver profissionais com todas essas características para um cuidado seguro e centrado no paciente.

No ambiente hospitalar e ambulatorial onde atuam médicos, biomédicos, enfermeiros e fisioterapeutas, as decisões clínicas precisam ser tomadas com certa agilidade e direcionamento, é necessário além do raciocínio diagnóstico, técnicas motoras precisas para realização de diferentes exames físicos, palpações, manobras, a depender da subárea de atuação. Ademais todo o repertório técnico deve ser executado de forma empática e humana pelos profissionais a fim de que possam lidar com a dor e o sofrimento dos pacientes e familiares de forma ética, humana e respeitosa.

Os biomédicos por exemplo, além das habilidades já descritas também devem desenvolver grande precisão técnica para execução de exames a partir de protocolos operacionais padrões rigorosos, manuseio de equipamentos, materiais e amostras biológicas diversas, priorizando a confiabilidade dos resultados. Além da articulação necessária para trabalho em conjunto dentro de equipes multiprofissionais e interdisciplinares.

É comum que os professores tenham direcionamento pedagógico por meio



laudos e recomendações especializadas por psicólogos, neurologistas, psicopedagogos e outros profissionais de saúde. Embora represente um avanço na identificação das necessidades individuais dos alunos, não assegura, por si só, uma transformação adequada das práticas pedagógicas pois, ainda hoje o exercício da docência apresenta diversas barreiras, especialmente nas universidades públicas (Oliveira et al., 2016; Poker et al., 2018).

O ensino público no país enfrenta limitações históricas tais como as dificuldades estruturais, orçamentárias, presença de turmas numerosas, escassez de professores, excesso de atribuições, funções e cargos institucionais, além de muitas vezes carecer de capacitações específicas e adequadas para o manejo de sala de aula inclusiva (Manzini et al., 2003; Sordi, 2019; Castro; Almeida, 2014). O docente da universidade pública se desdobra no ensino, pesquisa, extensão e cargos administrativos, essa sobrecarga reflete diretamente na operacionalização de práticas pedagógicas individualizadas e no acompanhamento constante que os alunos da educação inclusiva necessitam.

A verdadeira consolidação dos princípios da PNEPEI na universidade pública, exige o reconhecimento de que a responsabilidade pela inclusão não pode ser centrada na figura do docente (Brasil, 2008). Atribuir ao professor a tarefa de planejar todas as adaptações das aulas teóricas, práticas e atividades complementares, acompanhar individualmente as demandas dos estudantes com necessidades específicas, reformular instrumentos avaliativos, oferecer suporte emocional e ainda garantir o rigor técnico da área da saúde revela-se uma expectativa pouco realista no dia a dia.

Segundo o trabalho de Pieczkowski, 2026 há um cenário de tensão vivido por educadores engajados e conscientes sobre a diversidade e inclusão no ensino superior, mesmo dispostos a realizar um trabalho de excelência, muitas vezes se deparam com incertezas sobre como realizar e conduzir a inclusão de forma eficiente frente a tantos desafios.

Por outro lado, em alguns contextos universitários, ainda se observa posturas resistentes ou compreensões limitadas acerca da inclusão, muitas vezes fundamentadas na ideia de que adaptações comprometem o rigor acadêmico ou na percepção de que o atendimento extrapola as atribuições docentes (Poker et al., 2018). Tais posicionamentos evidenciam a necessidade de ampliação da reflexão crítica e ética



sobre o direito à educação. A sensibilização dos docentes deve buscar fomentar uma mudança de cultura institucional. Isso implica compreender que práticas inclusivas não representam flexibilização indevida de critérios, mas adequação de práticas pedagógicas validadas e estruturadas que possam garantir igualdade de oportunidades a qualquer ser humano.

No entanto, essa discussão é ampla e vai além dos aspectos orientadores da PNEPEI, pois ainda hoje predomina-se no ensino público do país, o modelo de ensino tradicional nos cursos da saúde, exceto para o curso de medicina no qual observa-se um movimento importante de atualização de práticas e metodologias construtivistas com ensino PBL, TBL, problematização e outros (De sá et al., 2023).

O modelo de ensino tradicional reforça uma lógica meritocrática limitada e excludente, uma vez que é pautado na transmissão unilateral de conteúdos (Ferreira et al., 2023). Esse modelo desconsidera a pluralidade das inteligências humanas e dos diferentes saberes e aspectos neurocognitivos de ensino-aprendizagem. Ao exigir que todos os estudantes executem o mesmo processo avaliativo, respondam os questionamentos com base a um check list chave-resposta ou por questões objetivas padrões ENADE por exemplo, o sistema acaba por invisibilizar talentos e diferentes formas de raciocínio e construção do conhecimento. No contexto do ensino inclusivo, essa problemática torna-se ainda mais evidente e discrepante.

Portanto, há grande complexidade sobre os processos de inclusão sendo importante a implementação de discussões, análises críticas e capacitações obrigatórias de forma continuada para docentes que receberão estudantes da educação especial a fim de promover ambientes acadêmicos mais democráticos e acolhedores.

A valorização institucional dessas atividades, com reconhecimento nos processos de progressão e promoção funcional, pode ser uma estratégia para legitimar o trabalho pedagógico. É imprescindível a garantia de tempo protegido na agenda do educador para o planejamento e acompanhamento diferenciado, evitando que tais demandas sejam absorvidas de forma improvisada ou sobreposta às demais responsabilidades acadêmicas.

Soma-se a isso a importância do apoio psicopedagógico de forma suficiente para atender todas as vertentes da relação aluno-professor. Pois, uma a duas consultas pontuais no semestre associada a pouca articulação com o docente não são suficientes



para a transformação de uma sala de aula inclusiva. Nos cursos da área da saúde, as implicações éticas são ainda mais complexas, pois esse suporte deve estender-se às aulas teóricas e práticas, estágios e vivências hospitalares, clínicas e laboratoriais. Além da orientação ao professor, no acompanhamento do estudante, suporte técnico na elaboração e adaptação de materiais didáticos, instrumentos avaliativos e estratégias metodológicas diferenciadas. Esperar que o docente consiga gerenciar a maior parte dessas demandas de maneira qualificada aproxima-se de uma perspectiva utópica.

Uma verdadeira inclusão das diversidades é um processo multifacetado que depende da criação de ambientes adequados, salas de aulas adaptadas, estrutura física pertinente, currículos estruturados e apoio psicopedagógico persistente (pré-aula, aula e pós-aula). Destaca-se ainda que há a responsabilidade de não transferir ao discente os prejuízos decorrentes da insuficiência de adaptações estruturais e pedagógica (Sordi, 2019; Pieczkowski, 2026).

Embora existam muitos desafios a serem superados é possível promover a inclusão nas escolas públicas a partir do diagnóstico crítico das limitações e potencialidades para que as abordagens possam ser remodeladas de forma eficaz para cada contexto educacional, além disto, as boas práticas devem ser divulgadas e replicadas em outros ambientes escolares (Araújo, 2023).

Por fim, a estruturação dos procedimentos do ensino inclusivo além de respeitar as condições fisiopatológicas de cada discente devem levar em consideração a realidade da universidade e a cultura institucional. Havendo a necessidade de investimento à longo prazo para reafirmar o compromisso com a educação de qualidade, e que a inclusão não seja apenas um instrumento de acesso as universidades meramente político, mas que se concretize em uma formação amplamente qualificada e segura aos pacientes.

## **Conclusão**

Uma vez que os cursos da área da saúde apresentam elevada complexidade técnica e humana na sua formação requerendo o desenvolvimento de habilidades físicas, motoras e emocionais compatíveis para um cuidado em saúde adequado e seguro, revela-se a necessidade de estratégias pedagógicas e estruturais inclusivas diferenciadas ao tipo de formação.



Conclui-se que há grande necessidade de remodelamento do sistema universitário com a ampliação de recursos institucionais nas universidades públicas, ampliação dos espaços de discussões e sensibilização docente constante, além da consolidação de uma cultura acadêmica comprometida com a equidade e diversidade. Visto que uma inclusão verdadeira que respeite os princípios da PNEEPEI é aquela que amplia verdadeiramente as oportunidades aos estudantes e possibilita que o mesmo exerça sua profissão com dignidade, segurança e concentra inserção no mundo do trabalho.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes. Diário Oficial da União, 20 set. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 1-4, 2006.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amelia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014.

CONTATORE, Octávio Augusto; MALFITANO, Ana Paula Serrata; BARROS, Nelson Filice de. Os cuidados em saúde: ontologia, hermenêutica e teleologia. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 553-563, 2017.

DE MELO MOREIRA, Carlos José. **Política nacional de educação especial na**



**perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três Programas Federais, para a Educação Especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luis-MA, no período de 2009 a 2012.** 2016. Tese de Doutorado. [sn].

DE SÁ, Alana Alarcão Louzada et al. Leal MCBDM. Influência do PBL e TBL na educação em medicina. **Braz J Health Rev [Internet]**, v. 6, n. 5, p. 26382-96, 2023.

DI GESÚ, Viviane Spadaro; GIMENEZ, Roberto; FERREIRA, Rafael Lima Medeiros. Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior: um olhar sistêmico e complexo. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, p. e16914-e16914, 2024.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: Uma scoping review. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

GUEDES, Denyse Moreira; ADAMI, Fabíola Andrea Chofard; BARBOSA, Luciane Maria Molina. Pessoas com Deficiência: inclusão social e empregabilidade People with Disabilities: social inclusion and employability.

MANZINI, E. J. et al. Acessibilidade em Ambiente Universitário: Identificação e Quantificação de Barreiras Arquitetônicas. In: **MARQUERZINE, M. C.** et al. (Org.). Educação Física, Atividades Motoras e Lúdicas, e Acessibilidade de Pessoas com Necessidades Especiais. Londrina: Eduel, 2003.

MENDES, Rosilda; SACARDO, Daniele Pompei. Formação profissional em saúde: do conhecimento instrumental ao trabalho como princípio educativo. **Boletim do Instituto de Saúde-BIS**, v. 18, n. 2, p. 108-118, 2017.

OLIVEIRA, Mariana Policena Rosa de et al. Formação e qualificação de profissionais de saúde: fatores associados à qualidade da atenção primária. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 40, n. 4, p. 547-559, 2016.

OSWAL, Nidhi et al. A systematic review of inclusive education strategies for students of determination in higher education institutions: Current challenges and future directions. **Education Sciences**, v. 15, n. 5, p. 518, 2025.

PAES, Camila Mazzetto et al. Acessibilidade da inclusão no ensino superior em saúde. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 12, n. 21, p. 146-164, 2024.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 583-601, 2016.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 127-134, 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes De. Docência no ensino superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 75, p. 135-154, 2019.



**CAPÍTULO 09****EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
convergências, contradições e desafios contemporâneos****Gisele Garzon Alves**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/3392880011834158>[gisele.garzon@unesp.br](mailto:gisele.garzon@unesp.br)**Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)**Tatiana Silva Sousa**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/4750097836366017>[tatiana.sousa@unesp.br](mailto:tatiana.sousa@unesp.br)[DOI - 10.29327/5798134.1-9](https://doi.org/10.29327/5798134.1-9)**Resumo**

O estudo tem por pressuposto analisar as convergências e contradições entre Educação Inclusiva e Educação Especial no contexto brasileiro, evidenciando desafios contemporâneos relacionados às políticas públicas, à organização escolar e à formação docente, à luz das contribuições de Camargo, Kassar, Rebelo e Reis. Justifica-se que apesar dos avanços legais e conceituais, persistem tensões entre o discurso político da inclusão e a prática pedagógica cotidiana, revelando fragilidades na materialização de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos. Torna-se necessário aprofundar o debate crítico para evitar que a inclusão se reduza a um enunciado normativo desvinculado das condições reais da escola. A metodologia utilizada teve por uso da pesquisa qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise crítica de produções acadêmicas e documentos legais referentes à Educação Inclusiva e à Educação Especial no Brasil. A investigação dialoga com abordagens históricas, políticas e pedagógicas, enfatizando a formação docente e o ensino colaborativo como eixos estruturantes. Conclui-se que a consolidação de uma escola inclusiva exige a superação de modelos segregadores e tecnicistas, a articulação entre Educação Especial e ensino regular, a reformulação curricular e o fortalecimento de políticas públicas de formação inicial e continuada. A prática do coensino e o compromisso ético-político dos profissionais da educação revelam-se caminhos



fundamentais para promover equidade, participação e aprendizagem para todos, reafirmando a diversidade como princípio constitutivo da escola democrática.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Educação Especial; Formação Docente; Coensino; Políticas Públicas.

## Introdução

A articulação entre Educação Inclusiva e Educação especial tem sido ainda uma das temáticas sobre a inclusão escolar na atualidade e nas obras de Camargo (2017) e Kassar & Rebelo trazem elementos reflexivos e bibliográficos que aprofundam a compreensão da temática, traçando rumos políticos, educacionais e pedagógicos para fortalecer a reflexão das contradições que ainda permeia as práticas inclusivas em nosso país. É necessário compreender também que mesmo diante das contradições e dos desafios estruturais e conceituais que perpassam as situações de escola, ainda o objetivo é manter uma unidade escolar inclusiva em sua totalidade. É interessante ainda refletir sobre a temática presente no artigo de Camargo (2017) “Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces”, pois durante a realização de uma leitura numa dimensão mais crítica compreende-se que o processo de inclusão escolar ao longo desse período ainda existe uma relação tensa entre o que se propõe enquanto discurso político educacional e entre a própria prática pedagógica enfrentada diariamente. É por meio dessa tensão que Camargo (2017) constrói uma articulação entre a conceitualização da inclusão social e a educacional e finaliza que para a segunda existir é necessário que a primeira realmente aconteça. O mais importante nesta relação articulatória o papel da escola é construir também um PPP (Projeto Político Pedagógico) que garanta também constitucionalmente a democratização do acesso, a permanência e o sucesso na aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, raciais, culturais...é uma educação para o sucesso de todos.

Compreender o que venha ser a educação inclusiva ainda é um grande desafio no meio educacional e no próprio sistema educacional, logo Camargo (2017) diz que muitas vezes esses debates escondem os conflitos reais da escola, mas ressalta ainda que os avanços ao longo desse período histórico contemporâneo são significativos



mesmo diante de tantos desafios de educação “para todos” e para que sempre se fortaleça é necessário que realmente ocorra uma profunda transformação de currículo, de organização e principalmente de atitudes, pois sem políticas públicas realmente articuladas para formar adequadamente os professores na inicial e na continuada e um financiamento público que atenda verdadeiramente as necessidades de escola a educação inclusiva sempre correrá risco de ser apenas mais um termo sem sentido.

É sobre esse olhar de compreender a relevância de educação inclusiva que Camargo (2017) realiza um “enlace” entre Educação Especial e a Educação Inclusiva, mesmo compreendendo que Educação Especial está prevista na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394-96 no qual descreve ser transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ainda é tratado de forma isolada e discriminada. Na compreensão de Camargo só é possível construir uma lógica de “enlaces” entre os dois tipos de educação se ocorrer mais práticas pedagógicas e reconhecer que o apoio de profissionais especializados é fundamental para que não ocorra os “desenlaces”, ou seja, uma exclusão dentro da ideia e objetivo de inclusão.

Analisando ainda sobre a perspectiva histórica e conceitual sobre a Educação Especial e Inclusiva, na obra “Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI” das autoras Kassar e Rebelo apresentam as transformações ocorridas ao longo desse período em nosso país, principalmente nas políticas públicas e nas teorias do conhecimento para fortalecer práticas pedagógicas para estudantes com diferentes deficiências e necessidades educativa da própria deficiência.

Kassar e Rebelo (2011) analisaram que durante o século XX e XXI a educação especial teve três grandes abordagens, sendo a médica, a psicopedagógica e a sócio-histórica. E ao colaborar com tais fundamentos argumentam que na relação médica a deficiência era enxergada como um problema subjetivo, possível de diagnóstico e de tratamento e que a escola para alunos especiais era a única opção para atendimento, sendo que nessa perspectiva que se promovia um modelo social mais segregador. No aspecto psicopedagógico que fica mais evidente durante a década de 1970 centraliza-se a ideia de “deficit de conhecimento” e inicia a junção de psicologia e pedagogia para buscar uma compreensão de um ensino para alunos que serão denominados “com



necessidades especiais” e é por esse caminho que se perpetua por muito tempo.

Já na compreensão sócio-histórica, que teve grande influência dos pesquisadores, estudiosos e críticos educacionais e que também faziam parte de movimentos sociais em defesa por uma educação especial voltada como característica de direitos humanos que trouxe uma nova concepção sobre a relevância da educação especial para uma prática de educação inclusiva e por essa luta que durante a década de 1990 e início dos anos 2000 que integram a educação nacional a Declaração de Salamanca (1994) e a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Contudo, as autoras também refletem que ainda é um grande desafio fortalecer a educação especial numa perspectiva inclusiva educacional, além dos problemas que a escola ainda possui na forma precária do trabalho docente, nas ausências de políticas públicas que garantam que setores funcionem de fato a fim de garantir a inclusão. As autoras ainda dizem que “Sistema educacionais inclusivos refere-se a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança...” e que isso ainda não está de fato acontecendo.

Mesmo analisando as críticas realizadas nas obras a inclusão ainda é uma grande preocupação e o objetivos dos autores é fazer com que seja repensada a prática da educação inclusiva e para que isso ocorra é necessário repensar como a escola funciona, como se organiza o currículo, qual o papel da escola inclusiva e da educação especial, que a escola seja mais flexível, aberta a escuta, ao diálogo, que crie alternativas que respeite a diversidade e a subjetividades dos estudantes, mas também só ocorrerá de fato esses apontamentos se ao menos pensar na ponta e que faz toda essa engrenagem funcionar na plena formação do “professor” e de todos os “profissionais da educação”.

O caminho é garantir que a escola seja cada dia mais democrática, sensível as realidades e plural no aprender.



## Desenvolvimento

Diante da complexidade da diversidade escolar, os professores precisam ser formados não para "lidar com o diferente", mas para atuar com o diferente, reconhecendo a pluralidade como constitutiva do processo educativo. (Reis, 2016).

A autora Marlene Barbosa de Freitas Reis sobre a temática "Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente" nos revela uma discussão sadia acerca da formação de docentes consolidada nos princípios da Educação Inclusiva, além de discutir tais princípios nos faz refletir as problemáticas da falta de práticas pedagógicas inclusivas e de políticas educacionais que atendam tal lógica, uma vez que ainda é realidade o processo excludente nos ambientes escolares.

É relevante compreender esse convite reflexivo, crítico e ético da autora entre a formação docente e os desafios inclusivos dentro da escola, permeia o artigo o ensino colaborativo, também conhecido como co-ensino, sendo essa uma possibilidade mais concreta de transformação da realidade pedagógica diária tendo por objetivo mais participação nas atividades pedagógicas, fazendo mais sentido de pertencimento a realidade escolar, logo trazendo a luz um dos pilares da função social da escola que é a equidade.

A centralidade da pesquisa da autora sendo a relevância de se ter uma formação adequada para educação inclusiva, sugere que os desafios ainda são enormes diante da realidade diversa na contemporaneidade, pois a diversidade nas salas de aulas está muito mais presente e diante dessa realidade só se organizam práticas inclusivas se de fato houver um ensino colaborativo.

As inquietações sobre a temática no artigo faz com que Reis tente buscar respostas sobre o preparo dos professores, uma vez que muitos ainda possuem práticas discursivas e reais de exclusão e capacitistas, logo o objetivo é fazer com que a docência esteja preparada para a escola diversa, por isso a autora reflete que quando há um olhar atento do próprio docente sobre a sua prática as ações mudam, pois o profissional também deve buscar formação continuada para que novos saberes pedagógicos sejam construídos e consolidados, não dispensando a responsabilidade das políticas públicas em garantir também a formação inicial e contínua para todos os profissionais que



trabalham direta e indiretamente para atender com qualidade as realidades das escolas da atualidade.

Diante de um artigo tão rico em informações foi possível compreender durante a leitura que a metodologia utilizada para consolidar o estudo é qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de documentos legais, estudos e autores da área da Educação Inclusiva, tendo por objetivo revelar que a formação dos professores no país deve pautar-se sobre a ótica da diversidade e que deve haver a cultura colaborativa entre os profissionais da educação para enfrentar a desigualdade.

Um outro ponto de Reis durante o artigo revela que discursos sobre a temática inclusão na escola e as práticas durante formação inicial estão bem distantes ou praticamente não existem, uma vez que a base curricular universitária e as políticas públicas educacionais para formação continuada continuam centradas num formato tecnicista, sem articulação com a realidade da escola que é diversa e que precisa de um olhar para a pluralidade, respeitando assim o princípio dos direitos humanos.

Diante do aspecto da pluralidade escolar que se configura a necessidade de construir coletivamente práticas pedagógicas para um ensino colaborativo, pois só se há sucesso escolar se ocorrer atuação conjunta entre professores de sala regular e de educação especial, pois com planejamento e boas estratégias todos os alunos são contemplados, independentemente de deficiência, pois o objetivo é que os espaços formativos sejam momentos de diálogos, troca de saberes, por meio da escuta ativa e um compromisso real em atender com qualidade a escola que é para todos.

Os resultados discutidos no artigo, destacam-se pela necessidade de focar práticas inclusivas reais desde a formação docente inicial e garantir a continuidade de qualidade, assim como valorizar os momentos de escutas e de diálogos, pois somente o professor regente sabe a realidade que vive, ainda neste aspecto, Reis (2016) reforça que quando há formação adequada o docente muda a sua forma de ensinar, de avaliar e de compreender o discente como um ser humano em pleno desenvolvimento, pois a escola é um espaço para a boa convivência, para construir democracia do conhecimento e garantir a consciência crítica de sociedade.



## Conclusão

Compreender a relevância da educação inclusiva sobre o olhar para a diversidade é reconhecer que devemos superar esse paradigma, pois diversidade não pode ser vista como exceção, mas sim como norma. Sendo esse um compromisso também ético e político, pois para haver a inclusão é necessário o compromisso do docente como um agente de transformação social, que estabeleça uma metodologia de coensino e que busque diariamente o fazer justiça para garantir a equidade dentro da escola.

Certo da leitura do artigo de Reis (2016) a contribuição da autora é repensar os modelos de formação, colocar em prática a diversidade como processo educacional pertinente a realidade escolar atual, haver um compromisso coletivo para boas práticas inclusivas articulando saberes para um ensino equitativo e colaborativo, pois as relações pedagógicas ampliam horizontes e abrem caminhos para todos que da escola necessitam

## Referências Bibliográficas

BEZERRA, Giovani Ferreira. **Materialismo histórico-dialético e inclusão escolar: reflexões críticas.**

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: **MEC/SEESP**, 2008.

CAMARGO, Eder Pires de Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Editorial Ciênc. educ.** Bauru, SP, v 23, n 1 Jan-Mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq>

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51- 68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>

REIS, M. B. F. **Diversidade e Inclusão: desafios emergentes na formação docente.** REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v, 8, n, 1, 2016. P. 1-18.



**CAPÍTULO 10****DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM:  
potencialidades para os anos finais do Ensino Fundamental****Alessandra de Magalhães Ciaca**

Mestre em Ciências Ambientais - UNIVBRASIL

<http://lattes.cnpq.br/7848204901432798>[alessandra2011@yahoo.com.br](mailto:alessandra2011@yahoo.com.br)**Kellermann dos Santos**

Mestrando em Educação Inclusiva - UNESP

<http://lattes.cnpq.br/5347261126641284>[kellermann.santos@unesp.br](mailto:kellermann.santos@unesp.br)**Gisele Garzon Alves**

Mestranda em Educação Inclusiva – UNESP

<http://lattes.cnpq.br/3392880011834158>[gisele.garzon@unesp.br](mailto:gisele.garzon@unesp.br)

DOI - 10.29327/5798134.1-10

**Resumo**

Os saberes discentes precisam ser constantemente mediados pelos docentes por meio de estratégias diversificadas e diante desse trabalho que surge a proposta pedagógica DUA como forma para atender às necessidades que precisa garantir a educação para todos. A metodologia ativa oferecida por meio do Desenho Universal de Aprendizagem permite que a proposta de um currículo atenda a realidade de uma classe da diversidade de forma que os estudantes avancem em seus saberes reconhecendo seus conhecimentos prévios. A metodologia de pesquisa teórico- reflexiva permitiu que o estudo possa consolidar os conhecimentos da metodologia do DUA e sua aplicação em diversas áreas do conhecimento, junto aos estudantes que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental. É possível oportunizar a convivência, aprendizagens e aprofundamentos por meio de processos de estratégias que garantam acesso e permanência a todos os estudantes.

**Palavras-Chave:** Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Anos Finais; Metodologia; equidade.



## Introdução

O estudo traz a abordagem da pesquisa teórico-reflexiva sobre a metodologia do Desenho Universal de Aprendizagem para que possa contribuir com os docentes que lecionam na classe regular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa que trabalha com o público infanto-juvenil, esse que já tem as questões desafiadoras da adolescência e que segundo a neurociência passa pela fase das podas neurais, contudo é uma faixa etária que lida bem com autonomia nas atividades conta com um olhar do docente que o cativa.

Assegurar o acesso, a participação ativa é a construção de práticas pedagógicas essenciais para o sucesso na aprendizagem dos estudantes, visto que ainda é o grande desafio das redes oficiais de ensino em nosso país. Ainda neste contexto salienta-se que o ensino fundamental nas séries finais é uma etapa marcada por transformações cognitivas, socioemocionais e comportamentais típicas da adolescência, por isso que se torna necessário adotar metodologias que respeitem a fase, a heterogeneidade das turmas, considere os ritmos e forma como cada um aprender.

Diante desses desafios que a sala de aula proporciona diariamente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem pedagógica capaz de orientar o planejamento curricular e eliminar barreiras que limitam a aprendizagem. O DUA propõe inúmeras formas de engajamento, representação e expressão com o objetivo de promover dentro do ambiente escolar a equidade fortalecendo as políticas públicas inclusivas historicamente construídas.

O DUA e o PEI são a articulação perfeita por ampliar as possibilidades do acompanhamento pedagógico sistemático e a necessidade de um planejamento pedagógico que atenda as necessidades do educandos, pois dialoga com suas singularidades e fortalece o direito à educação de qualidade, assim eliminando as barreiras pedagógicas, conforme regulamentado pelo Decreto nº 12.686/2025.

Como bem sabe a Educação é uma garantia de direito a todos estudantes na idade obrigatória, conforme prescreve a Constituição Federal (1988). No entanto quando se pensa em todos não é possível compreender que tal direito fique somente no acesso, é preciso romper as barreiras para que o desenvolvimento e permanência sejam também garantidos à todos, sem exceção.



O estudante que cursa as séries dos 6º aos 9º anos permite um trabalho com as divisões de papéis e fortalecimento das habilidades comunicativas e acadêmicas para engajar nas proposituras. Considera-se aqui que a metodologia do DUA é uma forma de desenvolvimento dos saberes com equidade e acesso aos matriculados nessa etapa obrigatória de estudos.

Surge a demanda voltada à equidade e o movimento pela inclusão, aqui não é somente aos estudantes da classe especial ou pessoas com deficiência, isto é proporcionar a diversidade como uma ação de qualidade e valorização com os atendimentos das especificidades para um aprendizado com sucesso, mas garantir neste sentido essa necessidade à equidade, assim como está previsto nos documentos educacionais norteadores do nosso país.

Trazemos aqui duas importantes colaborações acerca do olhar que a instituição escolar inclusiva precisa ter, para as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) uma escola inclusiva é aquela que adota práticas pedagógicas participativas e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) defende que às questões da diversidade humana devem ser reconhecidas no fortalecimento de que todas as crianças têm o direito de aprender juntas, e para isso é necessário que os sistemas educacionais do país se organizem, logo o D.U.A faz o elo entre as políticas dentro do ambiente escolar garantindo o desenvolvimento integral e a eliminação de barreiras, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 2003).

Surge, assim, uma demanda cada vez mais forte por equidade e por um movimento verdadeiro em direção à inclusão. E essa inclusão não se limita aos estudantes público-alvo da educação especial, mas abraça todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar. Trata-se de reconhecer que cada pessoa traz sua história, seus modos de aprender e suas necessidades. Essa compreensão dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2014), que chama a escola a transformar suas práticas para acolher, de forma ampla e sensível, toda a diversidade humana presente em suas salas de aula.

A pesquisa concebe o conceito de educação inclusiva no sentido mais amplo e próximo do chão da escola, diz Mendes (2017 p.65-66), “não pode ser reduzido ao



significado de educação escolar da população-alvo da educação especial ou escolarização desse público em classe comum”, logo o autor conceitua que tal relação está fortemente evidenciada as discriminações que sempre ocorreram historicamente no contexto educacional por diversas questões e ter uma visão que englobe desde a participação ativa ao respeito às diferenças que enriquecerá as diversas contribuições que reconheça diariamente os saberes, potencialidade, habilidades e competências nos grupos estruturados dentro da comunidade escolar.

Nesta concepção em que todas as instituições educacionais devem assegurar a defesa participativa, com práticas pedagógicas acessíveis e garantir recursos de aprendizagens adequadas as necessidades específicas como garantia de eliminação das barreiras de cada estudante que prevê a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146 (Brasil, 2015).

### **Desenvolvimento**

O PEI quando bem articulado ao DUA, reforça a ideia de que o currículo deve ser pensado para todos desde o início e ajustado para que o estudante se desenvolva integralmente durante seu processo de escolarização, mas sempre considerando as suas competências cognitivas, socioemocionais, culturais e comunicativas e assim garantir o sucesso nas práticas pedagógicas inclusivas, assim está previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025)

Compreendendo que cada aluno tem algo único a compartilhar e reconhecer seus saberes, suas potencialidades, suas habilidades e suas competências individuais fortalece o processo de aprendizagem, pois há enriquecimento de todos que fazem parte daquele núcleo. Para Nunes e Madureira (2015) o uso do DUA busca justamente minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos, por isso é preciso que o professor seja capaz de iniciar sua prática pedagógica analisando as limitações presentes na gestão do currículo e promover a acessibilidade pedagógica para garantir as condições equitativas.

Na contemporaneidade os docentes encontram salas de aula com demandas diversificadas e o DUA surge como uma proposta que aproxima cada aluno



do conhecimento, ajudando a superar as barreiras que possam surgir no processo, dentro do tempo necessário para que realmente aprendam. Essa perspectiva dialoga com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 2003), que ressaltam a importância de ajustar estratégias, recursos e formas de avaliação às necessidades de cada estudante, evitando práticas rígidas e padronizadas que acabam limitando o acesso ao currículo.

Logo os cenários que se voltam às diversidades e perfis das classes, o que promove um olhar mais aprimorado para as práticas pedagógicas emancipadoras, desde a forma como o docente comunica ao desenvolvimento do conteúdo com o uso de recursos que aproximam os saberes e interagem entre os pares, bem como a avaliação do percurso dentro de um ambiente acolhedor e inclusivo. Por esse olhar minucioso que se destaca o compromisso de valorizar as trajetórias e os ritmos de aprendizagens e considerando as dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018).

A proposta do D.U.A é justamente garantir ao estudante um desenvolvimento que realmente o considere como uma pessoa que se desenvolve nas múltiplas dimensões dentro de uma proposta da Educação Integral e num contexto acessível, entende-se Böck (2019, p.108).

A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), enfatiza que o dever dos sistemas educacionais é de adaptar-se às singularidades humanas por meio da eliminação de barreiras e reorganizar as práticas pedagógicas, pois muitas vezes a correria das demandas diárias faz com que ocorram propostas de atividades desconexas à realidade do estudante ou até mesmo reforça a barreira para o alcance do objeto de conhecimento que está previsto no plano do docente.

É nesse cenário que se reforça a urgência do instrumento muito importante no contexto também do D.U.A, o Plano Educacional Individualizado (PEI), regulamentado pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), pois esse instrumento muito contribui para que o planejamento pedagógico passe a contemplar ações concretas, mensuráveis e acessíveis a todos os estudantes, principalmente aos que ainda enfrentam barreiras significativas na aprendizagem.

Dessa forma, entende-se que o uso do DUA, em diálogo com os documentos que orientam a educação brasileira, fortalece a construção de uma prática pedagógica



verdadeiramente inclusiva e comprometida com a equidade. O conjunto de normas que orienta nosso sistema educacional — desde a Declaração de Salamanca (1994), passando pela BNCC (2018), até o mais recente Decreto de 2025 — oferece caminhos consistentes para que escolas e profissionais possam repensar seus fazeres e assegurar que a aprendizagem seja, de fato, para todos.

Essa compreensão reforça que inclusão não significa apenas estar matriculado ou ocupar fisicamente uma sala de aula, mas participar de maneira plena, significativa e contínua. Trata-se de garantir que cada estudante tenha seu direito à educação respeitado em sua integralidade, como defendem os documentos oficiais e como orienta o compromisso ético e político que sustenta o trabalho docente.

As lutas sociais por meio da expansão das políticas públicas educacionais trouxeram ao longo da história as conquistas nas matrículas, por muitos anos os alunos da classe especial não tiveram acesso à escola, somente a partir da década de 80 que esse público adentrou ao espaço escolar, foi colocado nas classes especiais, seria preparado para ficar na classe comum. Nesse período, acreditava-se que o estudante é quem deveria se adaptar à escola, sendo predominante o caráter de integração à educação dos estudantes da Educação Especial, Capellini (2010, 7).

Descaracteriza o conceito que o estudante é pertencente ao grupo dos seus pares, hoje espera-se que ele já esteja matriculado e acompanhe o grupo por meio de um plano de ensino individualizado.

A educação inclusiva tem ampliado a participação de todos os estudantes, respondendo à diversidade do contexto da escola. Consiste na reestruturação da cultura, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas em uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Uma escola é inclusiva quando todos da equipe escolar – gestores, professores, secretaria, serviços gerais – participam ativamente desse projeto (Rodrigues; Maranhê, 2010).

Para Zerbato (2021,p.13) o DUA é uma abordagem para envolver todos os educandos, que auxilia os docentes na identificação e remoção de barreiras na aprendizagem, proporcionando aos educandos diversificadas formas de aprendizagem e interação, uma vez que a aprendizagem significativa elimina a necessidade de adaptação curricular individual, favorecendo o desenvolvimento de práticas



pedagógicas inclusivas.

Assim, ao compreender o educando como sujeito integral — social, emocional, cultural e cognitivo —, o DUA em paralelo dialoga com as concepções de Educação Integral assumidas pelas políticas públicas. A proposta do DUA é uma abordagem educacional que busca remover qualquer tipo de barreira que seja impedimento no desenvolvimento e aprendizagem de cada um, com diferentes ritmos e singularidade, permitindo a interação com o grupo e o sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem, uma vez que as barreiras pedagógicas são previsíveis e eliminadas no processo de formação do indivíduo.

Neste íterim a abordagem do DUA reforça o comprometimento docente no planejamento de aulas que contemple diferentes formas de engajamento, de representação de metodologia e expressão do aprendizado, garantindo um currículo acessível para todos desde o início.

Durante a escolarização na fase dos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes passam por significativas mudanças em seu modo de aprender e se relacionar com os demais e diante dessa etapa as práticas pedagógicas quando alinhadas ao DUA fortalecem o desenvolvimento cognitivo e as habilidades socioemocionais garantindo que tenham mais autonomia, cooperação e consigam resolver os conflitos criados dentro do contexto, sempre por meio do diálogo. Ao oferecer atividades diversificadas, recursos acessíveis e espaço para que os adolescentes participem das decisões sobre sua aprendizagem, o professor aumenta o engajamento e torna o ambiente escolar mais democrático e significativo.

A tecnologia educacional aliada ao do DUA amplia de forma bem significativa acesso a um currículo que dialoga com a linguagem do jovem atual, uma vez que a tecnologia por meio das diversas ferramentas digitais, como plataformas adaptativas, leitores de tela, vídeos, podcasts, ambientes virtuais de aprendizagem e objetos digitais interativos tornam o processo educativo mais dinâmico e conectado à realidade social e utilizado de forma crítica, planejada e acessível promovem a remoção de barreiras comunicacionais, linguísticas e sensoriais, além de ampliarem o repertório cultural de todos os estudantes.



## Conclusão

Diante do exposto, evidencia-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem constitui uma estratégia pedagógica indispensável para promover equidade e participação plena nos anos finais do Ensino Fundamental.

Compreende-se neste cenário que implementação do DUA por parte dos profissionais da educação, seja necessária para que se fortaleça um currículo mais flexível, acessível às individualidades do estudante e que sua aplicabilidade seja numa perspectiva orientadora ao planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas, pois somente assim favorecerá o seu desenvolvimento integral.

A escola brasileira para todos galgou um cenário de muita história e superação, ainda hoje encontramos muitas barreiras pedagógicas e acesso à permanência do estudante. Ainda que por volta dos anos de 1980 as políticas públicas começaram o atendimento dos alunos, por meio dos princípios da normalização e da integração, o que se observou foram ações voltadas para a retirada de estudantes das classes comuns, Capellini (2017, 7).

Todavia, uma educação inclusiva é entender o outro enquanto diferente não significa aceitar que ele difere de nós, mas sim buscar alternativas para nos comunicarmos, promovendo interação e desenvolvimento coletivo (Rodrigues; Maranhe, 2010).

Para o trabalho com DUA uma modalidade organizativa que contribui com o trabalho prático do professor é a Sequência Didática por consiste numa unidade de intervenção pedagógica que visa atingir determinados objetivos educacionais, permitindo a análise da prática educativa a partir das variáveis a que essa prática está sujeita fundamenta Zabala (1998).

Campos, Ávila e Monteiro (2015), diz que o trabalho na sala de aula precisa estar “vinculado às demais propostas da escola”, articulando-se com o currículo e com as práticas pedagógicas inclusivas. Tornando essa vinculação como uma atitude essencial para que o planejamento não se torne uma ação isolada, mas uma estratégia coletiva e intencional de enfrentamento às barreiras de aprendizagem.

Deste modo, surge a proposta de um desenho ou adaptação de currículo, que pense nas medidas de acessibilidade com a remoção de barreiras para alunos da



educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, a adoção do DUA contribui para consolidar uma escola que respeita, acolhe e valoriza cada sujeito em sua totalidade, fortalecendo a construção de trajetórias escolares mais justas e inclusivas. Ao reconhecer que todos podem aprender, ainda que por caminhos distintos, o DUA reafirma o compromisso ético, legal e pedagógico com uma educação que rompe barreiras e potencializa capacidades. Assim, sua aplicação sistemática nos anos finais do Ensino Fundamental representa não apenas uma inovação metodológica, mas uma necessidade contemporânea para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática.

### Referências Bibliográficas

BÖCK, G. L. K. **O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância**. Tese de Doutorado em Psicologia. Santa Catarina, 2019. BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Dispõe sobre a elaboração e implementação do PEI**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão, 13.146**. Brasília: Casa Civil. 2015. BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP. 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/ SEESP. 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2014.

CAMPOS, C.; ÁVILA, A.; MONTEIRO, S.; SILVA, A. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa?** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 4, n. 1, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In S. L. Victor, A. B. Vieira, I. Martins (Orgs.), **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas** (pp. 60-83). Campos dos



Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural. 2017.

NUNES, C., MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas, da Investigação às Práticas.** 5(2), 126 – 143. 2015  
RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.** In: CAPELINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (Orgs.). **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva.** Bauru: Unesp; MEC, 2010. v. 2. (Coleção Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva).

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298 f. Tese (Pós- Graduação em Educação Especial) - Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.



**CAPÍTULO 11****A MÚSICA COMO MEDIADORA DA INTERAÇÃO SOCIAL EM CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL****Yasmin Naomi Hassunuma**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

<http://lattes.cnpq.br/9603451232780071>

yasminaomi23@gmail.com

**Juliana Arantes**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

<http://lattes.cnpq.br/2643444540921532>

arantesjulia84@gmail.com

**Julio Cesar David Pereira**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

<http://lattes.cnpq.br/3163615524555098>

juliodcp@live.com

**Vanessa Baroli Barbosa de Oliveira**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

<http://lattes.cnpq.br/8518521891807146>

vbaroli@gmail.com

**Ana Silvia Sartori Barraviera Seabra Ferreira**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

<http://lattes.cnpq.br/7842202980920591>

ana.ferreira@unesp.br

DOI - 10.29327/5798134.1-11

**Resumo**

Introdução: A educação infantil é a base do desenvolvimento e socialização. No contexto inclusivo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige estratégias pedagógicas que superem barreiras comunicativas e alcancem a neurodiversidade. A música, por sua natureza multissensorial, atua como ponte cognitiva e afetiva onde métodos verbais falham. Este estudo objetiva sintetizar, via revisão integrativa, evidências científicas sobre o uso da música como mediador da interação social de crianças com TEA na primeira infância. Desenvolvimento: O percurso metodológico incluiu buscas em fevereiro de 2026 nas bases PubMed/MEDLINE, BVS, ERIC, Embase, Scopus, Web of Science, SciELO e PsycINFO. Os resultados de 4 artigos revelaram que a musicalização



intencional funciona como tecnologia assistiva que organiza o processamento sensorial e promove atenção compartilhada. Recursos como inteligência artificial, jogos interativos e canções estruturadas fortalecem a comunicação pré-verbal e reduzem estereotípias pela previsibilidade rítmica. Contudo, a carência de formação docente e de apoio especializado ainda impede a sistematização da música como intervenção pedagógica regular. Considerações Finais: Conclui-se que a música é um recurso versátil que potencializa o engajamento coletivo e a autorregulação emocional, cumprindo os preceitos legais de inclusão (Lei 12.764/12; Lei 13.146/15). Apesar das limitações amostrais, recomenda-se a formação continuada de professores e a adoção da sonoridade como estratégia transversal para garantir o direito à comunicação e cidadania das crianças neurodivergentes

**Palavras-Chave:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Música.

## Introdução

A educação infantil constitui uma base para o desenvolvimento humano (Baptista Da Silva et al., 2024), sendo o primeiro espaço de socialização sistemática onde a criança confronta a alteridade e constrói suas formas de interagir com o mundo (Ghosh, 2024). Quando falamos de educação inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta algumas nuances singulares que demandam um olhar pedagógico sensível às especificidades da neurodiversidade, especialmente no que esbarra nas barreiras de comunicação pragmática e reciprocidade social (Tanaka et al., 2024). Nessa visão, a escola deixa de ser apenas um local de instrução formal para se tornar um ambiente de experimentação sensorial, onde as estratégias de ensino precisam transcender os métodos puramente verbais para alcançar crianças que processam a realidade de maneira distinta (Fitriyani & Haryono, 2025). A música, por sua natureza universal e multissensorial (Koelsch, 2019), cria uma conexão nesse cenário como uma linguagem potente, capaz de atuar como uma ponte cognitiva onde a fala muitas vezes encontra limites, favorecendo a criação de vínculos afetivos e pedagógicos essenciais na infância (Silva, 2024).

Pensando em educação inclusiva, a musicalização não deve ser vista apenas como um recurso recreativo, mas como uma estratégia estruturante que favorece a organização sensorial e a plasticidade cerebral em indivíduos com desenvolvimento atípico (Moya-Pérez et al., 2024). A resposta ao estímulo musical é frequentemente uma



área de habilidade preservada em crianças com autismo, o que permite que o ritmo e a melodia funcionem como elementos previsíveis e reguladores dentro da rotina escolar (Oliveira, 2024). Ao utilizar a música como ferramenta, o educador consegue estimular a atenção compartilhada e o contato visual, competências que são basilares para qualquer processo de aprendizagem e que aparecem frequentemente deficitárias no TEA (Guanotasig Cambizcaca et al., 2025). A sonoridade, quando integrada ao cotidiano da educação infantil, permite que a criança explore novas formas de expressão e comunicação, reduzindo o isolamento e promovendo um engajamento mais orgânico com o ambiente (Draper, 2021).

Contudo, a despeito do reconhecimento sobre essas potencialidades, nota-se que a prática cotidiana nas salas de aula regulares ainda carece de uma sistematização que transforme a atividade musical em uma intervenção intencional e planejada (Brown; Draper; Jellison, 2023). Observa-se uma lacuna entre a compreensão teórica dos benefícios da música e a sua aplicação prática como mediadora das relações sociais, o que muitas vezes resulta em atividades isoladas que não exploram o potencial dialógico do som (Selmani, 2024). Essa desarticulação entre teoria e prática gera o questionamento central que norteia esta investigação: De que maneira as práticas de musicalização, quando aplicadas de forma sistemática e intencional na educação infantil, podem atuar como instrumentos eficazes na mediação da interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista?

A justificativa para a realização deste estudo reside na intencionalidade de validar metodologias que promovam o pertencimento real e minimizem os impactos do isolamento social desde os primeiros anos de vida escolar (REIS et al., 2024). A escola inclusiva tem o compromisso legal e ético de oferecer recursos que garantam não apenas o acesso físico, mas a participação efetiva do aluno com TEA nas dinâmicas coletivas (Fitriyani & Haryono, 2025). Compreender a música como uma tecnologia assistiva de baixo custo e alto impacto social é fundamental para que o sistema de ensino se desvincule de visões puramente clínicas ou assistencialistas do autismo, focando nas potencialidades de desenvolvimento socioemocional que revigora da expressão sonora e rítmica (Selmani, 2024).

Além disso, a relevância desta pesquisa amplia-se ao considerar que



intervenções precoces pautadas no estímulo sonoro possuem o potencial de ampliar a flexibilidade cognitiva e reduzir comportamentos estereotipados, fatores que influenciam diretamente a qualidade de vida e a autonomia da criança (Idarianty et al., 2025). Oferecer subsídios teóricos para que professores de educação infantil possam utilizar a música com segurança metodológica é um passo certo para uma inclusão que respeite a singularidade comunicativa do autista (Zhou, 2024). Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo principal sintetizar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as contribuições e as evidências científicas acerca do uso da música como elemento mediador da interação social de crianças com TEA no contexto da educação infantil, buscando estratégias que favoreçam a construção de ambientes escolares mais acolhedores e conectados.

## **Desenvolvimento**

O percurso metodológico deste capítulo fundamenta-se nas premissas de uma revisão integrativa da literatura, adotando o rigor procedimental sistematizado por Whitemore e Knafl (2005). Esta estrutura organiza-se em cinco etapas fundamentais que compreendem desde a identificação do problema e a busca exaustiva na literatura até a avaliação e análise criteriosa dos dados para a apresentação final dos resultados sintetizados, assegurando uma trajetória investigativa replicável. A questão de pesquisa, elemento central desta investigação, foi formulada a partir da estratégia mnemônica PICo, que delimitou a população (crianças com TEA), o fenômeno de interesse (o poder mediador da música na interação social) e o contexto (educação infantil). A busca sistemática ocorreu de maneira abrangente por meio da combinação de descritores controlados e palavras-chave livres, em inglês e português, articulados pelos operadores booleanos AND e OR, assegurando um equilíbrio entre a sensibilidade e a especificidade do levantamento bibliográfico. Nesse sentido, alguns eixos terminológicos fundamentais compreenderam “Transtornos do Neurodesenvolvimento”; “Educação Inclusiva”; “Educação Infantil”.

As buscas, realizada no mês de fevereiro de 2026, foram adaptadas às especificidades de bases de dados nas áreas de saúde, educação e ciências sociais, incluindo PubMed/MEDLINE (via MeSH), BVS (via DeCS), ERIC (via Thesaurus) e Embase



(via Emtree Terms), além de consultas ao Scopus, Web of Science, SciELO e PsycINFO. Os critérios de inclusão priorizaram estudos primários de natureza experimental, observacional ou qualitativa, publicados no recorte temporal dos últimos cinco anos (2021-2025). Tal delimitação justifica-se pela necessidade de capturar evidências contemporâneas que acompanhem a evolução das práticas pedagógicas inclusivas e as recentes descobertas neurocientíficas sobre o processamento musical no autismo. Foram excluídas produções de literatura secundária, como outras revisões, editoriais e cartas, bem como literatura cinzenta (teses e dissertações) e estudos com modelos animais ou resultados inconclusivos.

O gerenciamento das referências e a eliminação de duplicatas foram operacionalizados com o auxílio do software *Rayyan*<sup>®</sup>, seguido por uma triagem de títulos e resumos. Eventuais divergências quanto à elegibilidade foram resolvidas por outro revisor, garantindo o consenso. Os artigos selecionados foram submetidos à leitura integral e a extração de dados foi conduzida por meio de um formulário padronizado, contemplando variáveis como autoria, desenho do estudo, perfil da amostra e principais desfechos relacionados à mediação musical e interação social. A síntese do conhecimento foi efetuada de uma abordagem descritiva e temática, utilizando a análise de conteúdo para categorizar os achados importantes e identificar padrões de eficácia nas intervenções musicais. Por fim, ressalta-se que este estudo fundamenta-se estritamente em dados secundários de domínio público, o que, em conformidade com o parágrafo único, inciso II, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), dispensa a submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa, mantendo, contudo, o compromisso ético com a integridade das fontes e o respeito à autoria das obras analisadas.

A busca nas bases de dados eletrônicas resultou inicialmente na identificação de um montante de 1.613 trabalhos. Após a resolução das duplicatas, restaram 1.558 títulos, os quais foram submetidos a critérios de seleção e elegibilidade. O processo de refinamento culminou na seleção de 4 artigos primários que atenderam integralmente ao objetivo desta revisão, representando 100% da amostra analisada neste capítulo. Os estudos selecionados apresentam uma distribuição temporal concentrada entre os anos de 2021 e 2024, evidenciando a atualidade da temática e uma tendência de



crescimento nas publicações que correlacionam a musicoterapia e a educação inclusiva na primeira infância (De Dios Tronch, 2025). Observou-se que a totalidade dos estudos selecionados (n=4) destaca a música como um recurso positivo para a interação social, embora as metodologias de intervenção variem entre o uso de canções estruturadas, suporte de inteligência artificial, jogos online e a livre exploração de instrumentos musicais (Roldan-Cardona et al., 2025; Felípez-Abad; Castro-Alonso, 2024; Lim; Ellis; Sonnenschein, 2022; Au; Lau, 2021). Os resultados reforçam a potencialidade da música como ferramenta mediadora, indicando que o impacto sonoro no TEA rompe barreiras metodológicas (Zhou, 2024).

A utilização da música como tecnologia assistiva na educação infantil para crianças com TEA fundamenta-se na capacidade do estímulo sonoro de organizar o processamento sensorial e promover o engajamento social (Guanotasig Cambizcaca et al., 2025). A inserção de instrumentos e canções estruturadas no cotidiano escolar viabiliza o desenvolvimento de competências de atenção compartilhada, uma vez que a previsibilidade rítmica atua como um regulador do sistema nervoso central, facilitando a recepção de estímulos externos (Lim; Ellis; Sonnenschein, 2022). Essa estabilização é o que permite ao aluno transitar do isolamento para a participação em dinâmicas coletivas, transformando o ambiente da sala de aula em um espaço de previsibilidade e segurança emocional (Borrego Vázquez, 2025). Complementarmente, a integração de ferramentas digitais e inteligência artificial têm demonstrado que recursos personalizáveis fortalecem a motivação e reduzem barreiras de aprendizagem (Roldan-Cardona et al., 2025). É imperativo, contudo, que o planejamento pedagógico considere a hipersensibilidade auditiva, ajustando as frequências sonoras para que a música seja acolhedora e não um fator de estresse (Anchieta, 2025).

No âmbito da comunicação, a sonoridade estabelece uma linguagem pré-verbal que precede e subsidia a aquisição da fala funcional (Thielst, 2023). O emprego de estímulos musicais estruturados, especialmente de jogos musicais interativos, fortalece as conexões neurais nas áreas responsáveis pela linguagem, servindo como um suporte cognitivo fundamental para a produção verbal (Lim; Ellis; Sonnenschein, 2022). Isso requer uma postura ativa e sensível do educador, que deve converter o ato musical em um convite ao diálogo, garantindo que a interação mediada pelo som rompa a barreira



do retraimento comunicativo característico do espectro (Santana & Pereira, 2024). A correspondência sonora entre o grupo e a criança amplia a frequência de contatos visuais e a busca espontânea por interação com os pares, funcionando como um suporte pedagógico-terapêutico eficaz para o bem-estar emocional (Felípez-Abad; Castro-Alonso, 2024). A música, nesse sentido, opera como um tradutor universal que permite a expressão de subjetividades onde o léxico verbal se mostra insuficiente (Marafon & Neta, 2024).

A redução de comportamentos estereotipados e a melhoria da autorregulação é notada pelos educadores em sala de aula com as intervenções musicais (Tanaka et al., 2024). A implementação de práticas que integram a música ao currículo inclusivo promove a diminuição dos níveis de ansiedade e de crises de agitação motora, favorecendo um clima escolar mais harmônico e propício à aprendizagem (Felípez-Abad; Castro-Alonso, 2024). Dessa forma, o aluno com TEA consegue permanecer por períodos mais prolongados em atividades de grupo, elevando suas oportunidades de aprendizado social e cognitivo (Roldan-Cardona et al., 2025). A harmonia rítmica parece oferecer a estrutura externa necessária para que a criança organize sua própria motricidade e intenção comunicativa (Santana & Pereira, 2024).

A dimensão afetiva e o fortalecimento de vínculos entre escola e aluno são potencializados pela expressividade inerente à musicoterapia (De Dios Tronch, 2025). O preparo do professor e sua atitude em relação à inclusão são determinantes nesse processo, visto que o conhecimento sobre o transtorno favorece o estabelecimento de vínculos mais profundos e o engajamento gradual da criança (Au; Lau, 2021). Essa base de segurança emocional é indispensável para que a criança se sinta encorajada a explorar o ambiente externo e a desenvolver autonomia no convívio escolar (Herrada, 2023). O uso da música constitui-se como um direito de acesso ao currículo, garantindo que a singularidade comunicativa do autista seja respeitada, embora ainda se observe uma carência de formação docente e apoio especializado para sistematizar essas práticas (Felípez-Abad; Castro-Alonso, 2024). Essa integração é, em última análise, o cumprimento do dever estatal e escolar de eliminar barreiras, conforme preceituam a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei Berenice Piana, que asseguram ao estudante



neurodivergente o direito à participação plena e ao aprendizado em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo (Brasil, 2012; 2015).

A aplicabilidade das práticas musicais como ferramentas de mediação social depende da continuidade e da intencionalidade das ações pedagógicas (Reina Mera & Reina Mera, 2024). A musicalização não deve ser um evento esporádico, mas uma prática transversal integrada ao currículo da educação infantil para assegurar benefícios sustentáveis no desenvolvimento socioemocional (Lim; Ellis; Sonnenschein, 2022). O sucesso da inclusão escolar via sonoridade reside na capacidade do ambiente escolar em se tornar auditivamente acolhedor, respeitando o tempo de resposta individual e as idiosincrasias sensoriais de cada estudante (Au; Lau, 2021). Em suma, a integração de estratégias musicais planejadas transforma a sala de aula em um território de ressonância inclusiva, onde o som atua como o principal fio condutor da conexão humana e do pleno exercício da cidadania (Sánchez Bobadilla, 2023).

### **Considerações Finais**

A presente revisão integrativa permitiu concluir que a música se estabelece como um recurso versátil para a mediação da interação social de crianças com TEA na educação infantil. A síntese das evidências demonstraram que intervenções musicais planejadas, sejam elas presenciais, mediadas por tecnologias digitais ou jogos interativos, alcançam positivamente a produção verbal, a autorregulação emocional e o engajamento coletivo, reduzindo o isolamento social precoce. Entretanto, o estudo apresenta limitações no reduzido número de artigos primários, além da predominância de amostras pequenas, o que restringe a generalização estatística dos resultados.

Para futuras investigações, recomenda-se o desenvolvimento de estudos longitudinais e pesquisas que explorem a eficácia de diferentes estímulos sonoros na modulação da hipersensibilidade auditiva. No âmbito educacional, é urgente que as políticas de inclusão priorizem a formação continuada de professores, garantindo que a música deixe de ser uma atividade recreativa isolada e torne-se uma estratégia transversal e sistematizada. Espera-se que este capítulo auxilie as instituições de ensino a reconhecerem a sonoridade como uma tecnologia assistiva essencial, garantindo o direito pleno à comunicação, ao afeto e à cidadania de todas as crianças no espectro.



## Referências Bibliográficas

ANCHIETA, G. O. D. S. Inclusion of children with autism spectrum disorder in early childhood education: different paths and approaches to the successful inclusion of students with asd. *International Seven Multidisciplinary Journal*, [S. l.], v. 4, n. 4, p. e7775, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/isevmjv4n4-028>. Acesso em: 26 fev. 2026.

AU, T.-C.; LAU, N.-S. Private music teachers' knowledge of and attitudes toward students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 11, p. 4153-4165, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04809-5>. Acesso em: 02 fev. 2026.

BAPTISTA DA SILVA, D. et al. Educação infantil: alicerce para o futuro. *Revista FT*, n. 136, p. 35–36, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202409250735>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BORREGO VÁZQUEZ, L. *Comunicación musical*. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2025. ISBN 979-13-87676-75-9. Disponível em: <https://doi.org/10.56533/ucxt9510>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 25 fev. 2026.

BROWN, L. S.; DRAPER, E. A.; JELLISON, J. A. Inside Inclusive Elementary Music Classrooms: Teachers and Their Students With Autism Spectrum Disorder. *Update: Applications of Research in Music Education*, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 48–56, jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/87551233221096858>. Acesso em: 25 fev. 2026.

DE DIOS TRONCH, A. The Importance of Music Therapy in Primary Education: Enhancing Emotional, Cognitive, and Social Development. *Journal of Clinical Research and Case Studies*, [S. l.], v. 3, p. 1–4, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.61440/jcracs.2025.v3.72>. Acesso em: 26 fev. 2026.

DRAPER, A. R. Music Education for Students With Autism Spectrum Disorder in a Full-Inclusion Context. *Journal of Research in Music Education*, [S. l.], v. 70, n. 2, p. 132-155, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224294211042833>. Acesso em: 25 fev. 2026.

FELÍPEZ-ABAD, C.; CASTRO-ALONSO, V. Transtorno do Espectro Autista em Educação Infantil: Realidades do professorado e incidência da musicoterapia no planejamento escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 32, n. 122, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-475>. Acesso em: 15 fev. 2026.



FITRIYANI, F.; HARYONO, S. Building an Inclusive Education for Autistic Children. *International Journal of Education, Social Studies, and Management*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 1408–1416, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.52121/ijessm.v4i3.616>. Acesso em: 26 fev. 2026.

GHOSH, D. The Impact of Early Childhood Education on Cognitive and Social Development. *International Journal For Multidisciplinary Research*, v. 6, n. 6, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.34143>. Acesso em: 18 fev. 2026.

GUANOTASIG CAMBIZCACA, C. M. et al. Beneficios de la Música en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje para Niños con Autismo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 8, n. 6, p. 5699–5713, 2025. Disponível em: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15279](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15279). Acesso em: 25 fev. 2026.

HERRADA, R. La estimulación musical como herramienta innovadora para el desarrollo integral del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, [S. l.], v. 20, p. 201–228, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5209/reciem.81700>. Acesso em: 26 fev. 2026.

HOU, Y. The Effects of Music Lessons on Social Skills Development for Children with Autism. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, [S. l.], v. 45, p. 780–784, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54097/cn0hns88>. Acesso em: 26 fev. 2026.

IDARIANTY; HARTATI, S.; SAFITRI, S. Pengaruh Musik Terhadap Perkembangan Kognitif dan Melatih Fokus Pada Anak Usia Dini. *Primearly*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 59–69, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.37567/primearly.v8i1.3927>. Acesso em: 26 fev. 2026.

KOELSCH, S. Base Neural da Percepção Musical: Melodia, Harmonia e Timbre. In: THAUT, M. H.; HODGES, D. A. (org.). *The Oxford Handbook of Music and the Brain*. Oxford: Oxford Academic, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198804123.013.9>. Acesso em: 25 fev. 2026.

LIM, H. A.; ELLIS, E. M.; SONNENSCHNEIN, D. Effect of Sing and Speak 4 Kids: An Online Music-Based Speech and Language Learning Game for Children in Early Intervention. *First Language*, v. 42, n. 5, p. 642–661, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/02656590221080308>. Acesso em: 05 fev. 2026.

MARAFON, D.; NETA, M. C. M. A música no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. *Educere*, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25110/educere.v24i3.2024-11250>. Acesso em: 26 fev. 2026.

MOYA-PÉREZ, M.; HERNÁNDEZ-FLÓREZ, N.; LARA POSADA, E. Neurodiversity and Inclusive Education: A Therapeutic and Pedagogical Approach from Music Therapy in Early Childhood Education from a Systematic Review. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.1371>. Acesso em: 20 fev. 2026.

OLIVEIRA, G. D. C. Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes



contextos de aprendizagem. *Revista de Psicologia*, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/2317417x.2023.18.1.8494>. Acesso em: 12 fev. 2026.

REINA MERA, E. A.; REINA MERA, K. D. Experiencias Pedagógicas en Educación Infantil: ¿Qué enseñar a un niño neurodivergente? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 8830-8845, 2024. Disponible en: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13158](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13158). Acceso en: 25 fev. 2026.

REIS, N. M. et al. Neurodiversidade na escola: quebrando barreiras e construindo uma educação inclusiva para todos. *Aracê: Direitos Humanos em Revista*, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 16062–16075, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-293>. Acesso em: 25 fev. 2026.

ROLDAN-CARDONA, M. et al. Music Education with Artificial Intelligence for Inclusive and Sustainable Early Childhood Learning. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.28991/ESJ-2025-SIED1-012>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SÁNCHEZ BOBADILLA, V. S. La música nos comunica: desde las experiencias en estudiantes con TEA. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1939–1948, 2023. Disponível em: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i2.5448](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5448). Acesso em: 26 fev. 2026.

SANTANA, L. da S. R.; PEREIRA, G. S. “Música para olhar do lado de dentro”: um projeto social com crianças no Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. e32123, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/abem202432123>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SELMANI, T. A. The Influence of Music on The Development of a Child. *Journal of Engineering, Technology and Management*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 191-201, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.162>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SILVA, W. A. da. A música na educação infantil: um instrumento lúdico e transformador para o desenvolvimento integral da criança. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 16, n. 9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n9-072>. Acesso em: 26 fev. 2026.

TANAKA, A. H.; TANAKA, G. C. E. B.; BELINELLO, R. C. E. Educação Inclusiva e Comportamento no Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Estratégias de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Escolar. *RCMOS*, v. 1, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i2.2024.703>. Acesso em: 14 fev. 2026.

THIELST, D. Early Years: Creating Perceptual Space Where Music and Language Can Meet. *Psychoanalytic Inquiry*, [S. l.], v. 43, p. 641–652, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07351690.2023.2277186>. Acesso em: 26 fev. 2026.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. Acesso em: 01 fev. 2026.





## CAPÍTULO 12

### MÚSICA E ARTE COMO MEDIADORES NA INCLUSÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**Maria José dos Santos Vertuan**

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE

<http://lattes.cnpq.br/1215610983293503>

[maria.vertuan@escola.pr.gov.br](mailto:maria.vertuan@escola.pr.gov.br)

DOI - 10.29327/5798134.1-12

#### Resumo

O presente texto analisa o papel fundamental da música e das artes visuais como instrumentos de mediação no processo de inclusão escolar na Educação Básica. Partindo da premissa de que a escola contemporânea deve ser um espaço de acolhimento à diversidade, a pesquisa investiga como as linguagens artísticas rompem barreiras de comunicação e cognição enfrentadas por alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica de autores referenciais nas áreas de arte-educação e educação especial. Os resultados indicam que a prática artística promove a autorregulação, o desenvolvimento da motricidade e, sobretudo, a construção de uma identidade positiva, deslocando o foco da limitação para a potencialidade criativa. Conclui-se que a mediação estética não apenas facilita a aprendizagem do aluno incluído, mas humaniza o ambiente escolar como um todo, consolidando a arte como um direito humano e uma estratégia pedagógica indispensável para uma educação efetivamente democrática e inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Música na educação; Mediação pedagógica; Diversidade; Desenvolvimento socioemocional.

#### Introdução

A música e a arte desempenham um papel fundamental como mediadoras na inclusão na educação básica, pois promovem a participação ativa, a expressão individual e o respeito às diferenças. Ao integrarem diferentes linguagens — sonora, visual, corporal e teatral — essas áreas ampliam as possibilidades de aprendizagem, contemplando múltiplos estilos e ritmos, especialmente de estudantes com necessidades educacionais específicas.



Na perspectiva da educação inclusiva, fundamentada em diretrizes como as da UNESCO e na legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a escola deve garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos. Nesse contexto, a música e a arte funcionam como instrumentos potentes de mediação pedagógica, pois favorecem a comunicação não verbal, fortalecem vínculos afetivos e estimulam habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.

Além disso, atividades musicais e artísticas contribuem para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da autoestima, criando um ambiente mais acolhedor e participativo. Ao permitir que cada estudante se expresse de acordo com suas potencialidades, essas práticas valorizam a diversidade cultural, social e individual presente no ambiente escolar.

Portanto, inserir música e arte de forma intencional no currículo da educação básica não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma ação comprometida com a equidade, a valorização das diferenças e a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A educação contemporânea enfrenta o desafio constante de transcender o ensino tradicional para se tornar um espaço de efetiva democratização e acolhimento da diversidade. Nesse cenário, a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como a garantia de matrícula para alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas como a reestruturação das práticas pedagógicas para que todos os estudantes participem plenamente do processo educativo. Entre as ferramentas mais potentes para viabilizar essa transformação, destacam-se a música e as artes visuais, que atuam como linguagens universais e mediadoras do desenvolvimento humano.

Historicamente, a arte tem sido relegada ao papel de disciplina secundária ou mera atividade recreativa no currículo da Educação Básica. No entanto, estudos recentes apontam que a experiência estética e a prática musical oferecem canais de comunicação que ultrapassam as barreiras do código escrito e falado. Para o aluno em processo de inclusão, a arte oferece:

- Subjetividade e Expressão: Um meio de externalizar emoções e pensamentos sem a rigidez das avaliações padronizadas.



- Socialização: O fazer artístico coletivo, como um coro ou uma pintura mural, promove o sentimento de pertencimento.
- Desenvolvimento Cognitivo: O estímulo a diferentes áreas do cérebro, auxiliando na coordenação motora, memória e percepção sensorial.

Para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a música e a arte não são apenas disciplinas curriculares; elas funcionam como pontes de comunicação e regulação em um mundo que, muitas vezes, lhes parece sensorialmente caótico.

Este texto propõe uma reflexão sobre como a mediação artística pode romper barreiras atitudinais e pedagógicas, transformando a sala de aula em um ambiente de trocas equitativas. Ao analisar o papel do educador como facilitador desse processo, busca-se compreender como a sensibilidade estética pode ser o alicerce para uma escola que não apenas recebe a diferença, mas a celebra como parte essencial do tecido educativo.

Lev Semionovitch Vygotsky revolucionou a pedagogia ao tirar o foco do indivíduo isolado e colocá-lo na interação social. Para ele, o desenvolvimento humano não é um processo de "dentro para fora" (maturação biológica), mas de "fora para dentro" através da cultura. 'A arte possibilita que o autista saia de seu mundo interior para compartilhar uma realidade comum, onde a regra não é dita, mas sentida e visualizada.'

A música e a arte ocupam um papel central na promoção de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, pois ampliam as possibilidades de expressão, comunicação e participação de todos os estudantes, especialmente daqueles que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem. Ao ultrapassarem a lógica exclusivamente verbal e conteudista, essas linguagens favorecem a construção de um ambiente escolar mais sensível às diferenças e mais comprometido com a equidade.

Do ponto de vista pedagógico, a música contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Atividades como canto coletivo, exploração de sons, uso de instrumentos e composição estimulam a memória, a atenção, a coordenação motora e a percepção auditiva. Para estudantes com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista ou dificuldades de aprendizagem, por exemplo, a música pode funcionar como mediadora na organização



da rotina, na ampliação do vocabulário e na interação social. Já para alunos com deficiência visual, as experiências sonoras tornam-se um canal privilegiado de acesso ao conhecimento e à participação ativa nas atividades escolares.

A arte, por sua vez, compreendendo as artes visuais, o teatro e a dança, favorece a expressão de sentimentos, ideias e identidades culturais. Ao permitir múltiplas formas de representação por meio do desenho, da pintura, da modelagem, da dramatização ou do movimento corporal, a escola reconhece que nem todos os estudantes aprendem ou se comunicam da mesma maneira. Essa perspectiva dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ao propor diferentes meios de engajamento, representação e expressão. Assim, a arte se torna instrumento de valorização das singularidades, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertencimento.

No contexto brasileiro, a própria legislação educacional reconhece a importância dessas linguagens. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece o ensino de arte como componente curricular obrigatório na educação básica, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a música como uma das linguagens artísticas a serem trabalhadas na escola. Esses documentos apontam para uma educação que integra dimensões cognitivas, culturais e socioemocionais, criando condições para práticas inclusivas mais efetivas.

Além disso, a música e a arte promovem a cultura do respeito às diferenças. Projetos interdisciplinares que valorizam manifestações culturais regionais, expressões afro-brasileiras, indígenas ou de pessoas com deficiência ampliam o repertório cultural dos estudantes e combatem preconceitos. Ao trabalhar com produções artísticas diversas, a escola ensina que a diferença não é um obstáculo, mas um elemento constitutivo da sociedade.

Portanto, a música e a arte configuram-se como mediadores potentes na inclusão escolar por favorecerem múltiplas formas de aprender, ensinar e conviver. Mais do que recursos complementares, elas são caminhos pedagógicos capazes de transformar a prática docente, tornando a educação básica mais democrática, participativa e humanizada.





## A Arte como linguagem universal e democratização do ensino

Diferente das disciplinas puramente lógicas ou linguísticas, que muitas vezes exigem uma via única de resposta, a arte oferece múltiplos caminhos de expressão. Na educação básica, isso significa que um aluno com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista (TEA) ou dificuldades de aprendizagem pode se comunicar através de formas, cores e sons onde a palavra falada talvez falhe.

- Expressão não-verbal: A arte permite que o estudante externar sentimentos e percepções de mundo sem a barreira da sintaxe rígida.
- Equidade pedagógica: O foco desloca-se do "saber fazer igual" para o "fazer do seu jeito", o que reduz a frustração e aumenta a autoestima.

A neurociência comprova que a música ativa diversas áreas do cérebro simultaneamente (córtex auditivo, motor e sistema límbico). No contexto da inclusão, a música atua como uma ferramenta de regulação sensorial e cognitiva.

- Estímulo Cognitivo: O ritmo auxilia na organização temporal e no desenvolvimento da motricidade.
- Integração Social: Atividades em conjunto, como corais ou bandas rítmicas, exigem escuta ativa e cooperação, forçando a quebra de barreiras sociais entre alunos com e sem deficiência.
- Memória e Linguagem: A canção facilita a memorização de conceitos e a articulação de fonemas de forma lúdica.

A mediação efetiva não ocorre apenas pela presença da arte, mas pela postura do docente. É necessário que o currículo da educação básica seja flexível o suficiente para permitir a Educação Estética.

Para que a inclusão aconteça de fato, não é apenas colocar o aluno em sala de aula, mas é preciso transformar o ambiente para que ele possa se sentir pertencente a ele.



Para isso, o desenvolvimento deve considerar:

- **Materiais Adaptados:** Instrumentos musicais adaptados para alunos com mobilidade reduzida ou texturas diversas nas artes visuais para alunos com deficiência visual.
- **Multisensorialidade:** O ensino que integra o ver, o ouvir e o tocar, garantindo que a informação chegue por diferentes canais sensoriais.

A arte e a música humanizam o ambiente escolar. Elas ensinam aos alunos neurotípicos a valorizar a estética do "diferente". Quando a classe trabalha em um projeto artístico comum, a deficiência deixa de ser o foco e a criação coletiva torna-se o objetivo principal.

A arte e a música não devem ser vistas como "atividades recreativas" ou secundárias, mas sim como o alicerce de uma pedagogia inclusiva. Elas retiram o estigma da incapacidade e colocam o foco na potencialidade criativa de cada indivíduo.

Diferente dos idiomas falados, que dependem de gramática e vocabulário específicos, a arte opera em um nível pré-verbal. Uma pintura rupestre, uma sinfonia de Beethoven ou uma dança contemporânea podem evocar sentimentos de medo, alegria ou resistência em pessoas de culturas completamente distintas.

- **A Ponte Cultural:** Ela permite que comunidades marginalizadas contem suas próprias histórias sem precisar de intermediários.
- **A Empatia Radical:** Ao observar a arte do "outro", o espectador é forçado a reconhecer a humanidade alheia, quebrando barreiras de preconceito.

Democratizar o ensino da arte não significa apenas colocar pincéis na mão de cada criança; significa desconstruir o conceito de "Alta Cultura" (aquela restrita a museus e elites) em favor de uma visão plural.

De nada adianta um museu ter entrada gratuita se a população não se sente pertencente àquele espaço ou se o currículo escolar ignora a arte periférica, o grafite e o artesanato local. Hoje, a democratização passa pelas ferramentas digitais. Softwares gratuitos de edição e plataformas de compartilhamento permitem que jovens da



periferia global produzam e distribuam arte com a mesma qualidade técnica que grandes estúdios.

Quando o ensino de arte é democratizado, o objetivo principal não é formar apenas artistas profissionais, mas sim cidadãos críticos.

A arte é capaz de desenvolver o pensamento crítico. Em contextos de vulnerabilidade, a arte atua como uma ferramenta de processamento de traumas e de construção de novas narrativas de vida.

### **Considerações Finais**

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite concluir que a música e as artes visuais transcendem a função de meros componentes curriculares, configurando-se como potentes ferramentas de mediação pedagógica. No cenário da educação básica, essas linguagens oferecem o suporte necessário para que a inclusão deixe de ser uma diretriz burocrática e se torne uma prática viva e humanizada.

Ficou evidente que a arte rompe com a lógica da padronização. Ao privilegiar a subjetividade, ela permite que o aluno com necessidades específicas encontre sua própria voz, desenvolvendo:

- **Autonomia:** Através da experimentação estética e do domínio de materiais ou instrumentos.
- **Pertencimento:** Pela participação em processos criativos coletivos onde a diferença é somatória, não excludente.
- **Desenvolvimento Cognitivo:** Por meio do estímulo multisensorial que a música e as artes plásticas proporcionam, auxiliando na plasticidade cerebral e na regulação emocional.

Entretanto, a eficácia dessa mediação não é automática. A inclusão real depende de uma tríade fundamental: formação docente continuada, investimento em recursos multifuncionais e um projeto político-pedagógico que não marginalize o ensino das artes. É preciso superar a visão da arte como "recreação" para entendê-la como um direito de acesso ao conhecimento e à cultura.

Em análise podemos dizer que educar através da arte é educar para a alteridade. Ao integrar música e arte no cotidiano escolar, a escola não apenas atende às



necessidades dos alunos com deficiência, mas enriquece a experiência de todos os estudantes, cultivando uma sociedade mais empática e consciente de sua pluralidade. Espera-se que este estudo estimule novas pesquisas, especialmente voltadas para a prática cotidiana do professor em sala de aula regular, buscando estratégias cada vez mais acessíveis e transformadoras.

"A arte não reproduz o visível; ela torna visível." — *Paul Klee*<sup>1</sup>

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. M. **Educação Musical Especial**: a música como processo de humanização e inclusão. Curitiba: Appris, 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

LOURO, Ana Lúcia. **Educação Musical e Inclusão**: práticas e reflexões. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2003.

SCHAFER, Raymond Murray. **O Ouvido Pensante**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

---

<sup>1</sup> Essa é uma das frases mais emblemáticas da história da arte moderna. Ela abre o ensaio "**Confissão Criadora**" (*Schöpferische Konfession*), escrito por **Paul Klee** em **1920**



A educação inclusiva é a compreensão de que a diversidade está presente no espaço escolar e para isso é preciso garantir que as práticas pedagógicas inclusivas estejam presentes no ambiente escolar diariamente, mesmo com os desafios da realidade escolar. Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) novas perspectivas inclusivas surgem possibilitando um novo olhar entre o direito assegurado e a prática inclusiva que nasce esta obra: Educação Inclusiva na Prática: Estratégias para uma Transformação Real.

Prefácio

ISBN: 978-65-82701-03-0



9 786582 701030